

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA

FLÁVIA PAOLA FÉLIX MEIRA

**A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURRÍCULO
DE UM CURSO DE PEDAGOGIA: percursos, contribuições e desafios.**

BELO HORIZONTE

2018

FLÁVIA PAOLA FÉLIX MEIRA

**A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURRÍCULO
DE UM CURSO DE PEDAGOGIA: percursos, contribuições e desafios.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu – Mestrado em Educação e Formação Humana.

Linha de pesquisa: Culturas, Memórias e Linguagens em Processos Educativos.

Orientador: Prof^o Dr. José de Sousa Miguel Lopes

Coorientadora: Prof^a Dr^a. Santuza Amorim da Silva

BELO HORIZONTE

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

FICHA CATALOGRÁFICA

M514e Meira, Flávia Paola Félix

A educação das relações étnico-raciais no currículo de um curso de pedagogia: percursos, contribuições e desafios /Flávia Paola Félix Meira. Belo Horizonte, 2018.

125 f.

Orientador: José de Sousa Miguel Lopes

Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana. Universidade do Estado de Minas Gerais.

Referências: 113 - 119

1. Lei 10.639/03. 2. Currículo. 3. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais. 4. Formação inicial. I. Universidade do Estado de Minas Gerais. Faculdade de Educação. II. Título.

CDU: 37.016

Elaborada pelo Bibliotecário Daniel Henrique da Silva – CRB-6/3422

Flávia Paola Félix Meira

**A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURRÍCULO DE UM
CURSO DE PEDAGOGIA: percursos, contribuições e desafios.**

Dissertação defendida e aprovada em 29 de junho de 2018 pela banca examinadora
constituída pelos professores:

Prof. Dr. José de Sousa Miguel Lopes – UEMG (Orientador)

Prof^ª. Dr^ª. Santuza Amorim da Silva – UEMG (Coorientadora)

Prof. Dr. José Eustáquio de Brito – UEMG (Avaliador interno)

Prof^ª. Dr^ª Célia Maria Fernandes Nunes – UFOP (Avaliadora externa)

Prof^ª. Dr^ª. Neide Elisa Portes dos Santos – UEMG (Suplente interna)

Prof^ª. Dr^ª Silvani dos Santos Valentim – CEFET/MG (Suplente externa)

AGRADECIMENTOS

O símbolo adinkra, *Sankofa*, significa que, para seguirmos em frente, é preciso não se esquecer de onde viemos. Assim, agradeço, especialmente, aos meus pais que, em outro plano, fazem parte de mim, da minha História e muito do que sou hoje.

Obrigada aos meus irmãos – Débora, Rafaela e o gêmeo Flávio –, aos meus cunhados e amigos Wagner e Cássia (minha irmã de coração) e aos meus sobrinhos Juninho, Lívia, Rafael e Otávio, por compreenderem a ausência física e até emocional (que foram várias). Obrigada por acreditarem muito em mim quando, muitas vezes, nem eu acreditava. Saber que poderia e posso contar com vocês me fez seguir em frente. Somos e nos tornamos uma verdadeira irmandade!

Ao professor de História, meu amor e cúmplice disso tudo, Juliano. Em 01 de dezembro de 2014 me presenteava com o livro *Discurso sobre a Negritude*, de Aimé Césaire, com a seguinte dedicatória: “Para a futura pesquisadora em estudos afro-brasileiros. Espero que seja feliz nesse novo desafio”. Aqui estou eu, muito feliz! Obrigada pela companhia, compreensão, paciência, parceria, carinho e escuta cuidadosa sempre.

A Dedete, pelos cafés e chás oferecidos nas manhãs e tardes em sua casa.

A todos os meus amigos. Foram tantos abraços, conselhos e apoio nessa caminhada. Agradeço, aos meus amigos do Mestrado, especialmente, os que foram um presente para mim – Kele, Danilo, Fernanda, Fernando e Natália; à minha amiga de infância Luciana Ramos pelos momentos de "alienação" ofertados quando precisava descansar; à Júnia Costa pela sabedoria compartilhada nesses anos de militância; ao André, meu vizinho, pelos cafés e conversas nas manhãs de estudos e ao Paulo Henrique, pelos longos anos de parceria.

Aos meus familiares, aqueles que torcem junto e aqueles que, mesmo separados, vibram de longe! Em especial à Tia Preta e ao Tio José Jaime.

À Dona Helena, pelas bênçãos concedidas!

Aos professores e estudantes do curso de Pedagogia que, gentilmente, cederam um tempo para minha pesquisa. Sem vocês seria impossível. Nenhuma construção é feita de forma solitária. Sigamos!

A todas as Mulheres Negras que conheci nessa caminhada, me fortalecendo e me ensinando a importância do nosso autocuidado e do nosso bem viver.

À CAPES pela bolsa concedida e fundamental nesses dois anos de muito trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação da FaE/UEMG e, especialmente, à minha coorientadora Professora Doutora Santuza Amorim pela orientação paciente, profissionalismo e ensinamentos, sempre apontando e abrindo novos caminhos.

Ao orientador Professor Doutor José de Sousa Miguel Lopes pela acolhida.

A todas e todos que, junto a mim, lutam por uma educação verdadeiramente antirracista e emancipatória.

E aos nossos Deuses e Deusas. Obrigada!

“Você pode gritar o quanto você quiser, mas as pessoas vão te ouvir e vão falar, ah, mas é assim mesmo. Não é que você não possa falar sobre aquilo, você pode fazer o que você quiser, você pode fazer teatro, você pode dar queixa, mas não vai adiantar de nada.”

(Fala de uma estudante negra durante a entrevista relatando uma situação de racismo vivida em sala de aula)

“Eu sempre digo aos meus alunos, de qualquer curso, qualquer disciplina que eu trabalhe, que o principal problema da sociedade brasileira é o problema étnico-racial, é o problema do racismo. Este é o principal problema. Enquanto, realmente, não se enfrentar este problema de uma forma séria, no sistema educacional, na sociedade brasileira, na mídia, realmente o Brasil vai ter dificuldades em sair deste quadro calamitoso em que mais da metade de sua população negra e mestiça ocupa os lugares mais baixos na sociedade brasileira.”

(Fala de uma professora durante a entrevista ao ser questionada sobre a relevância do tema na formação)

“Esta luta, como te falei, esta queda de braço, este cabo de guerra é que predominou, entende? (...) O debate era muito intenso e com grupos também que se contrapunham fortemente. Mas eu acho que o que pegava mesmo era a condição de trabalho docente.”

(Fala de uma professora sobre como se deu o processo de reformulação do currículo em 2007)

RESUMO

O trabalho investigou como ocorreu a inserção do tema da Educação das Relações Étnico-Raciais no currículo e na formação do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, unidade de Belo Horizonte – MG (FaE/CBH/UEMG), entre os anos de 2005 e 2015, conforme prevê as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCN's ERER) de 2004. Metodologicamente, essa pesquisa baseou-se em uma abordagem qualitativa, por meio de um estudo de caso que, além de sua relevância política e social, fez-se necessário devido à escassez de pesquisas nessa direção na FaE. Para a consecução do trabalho, procuramos construir uma linha histórica sobre a gênese da Lei 10.639/03, a qual tem o movimento negro como um dos maiores protagonistas. O percurso metodológico, construído através da interlocução com outros pesquisadores, teve a análise de documentos e a realização de entrevistas semiestruturadas como estratégias de investigação. Para tanto, os documentos analisados foram, entre outros, o Projeto Político Pedagógico do curso, os planos de ensino, alguns trabalhos de conclusão de curso e as atas geradas durante o processo de reformulação do currículo, ocorrido em 2007, a fim de compreendermos sob quais concepções fora construído. Foram realizadas, ao todo, doze entrevistas: sete com professoras e cinco com estudantes tanto ativos quanto egressos. As entrevistas foram transcritas e, posteriormente, analisadas. Por se tratar de uma análise do currículo, buscamos transitar entre o currículo escrito e o ativo, uma vez que, na ausência do documento escrito, alguns sinais poderiam surgir na fase ativa. Ao fim de nossa pesquisa, chegamos à conclusão de que o curso não oferece uma disciplina obrigatória sobre a temática e que as possibilidades de abordagem, com referência apenas do currículo escrito, não dialogam com as DCN's ERER. Algumas professoras, ainda que não tenham o tema pautado no plano de ensino, tentam abordar o assunto em sala de aula, porém não conseguem suprir as demandas apontadas pelos estudantes. Há alguns indícios positivos presentes na formação que podem levar a um novo diálogo, mas que não estiveram tão presentes no processo de reformulação do currículo em 2007. Podem, contudo, contribuir em uma nova reformulação, caso exista, amparada pelas demandas da Resolução nº. 2 de julho de 2015 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial.

Palavras-chave: Lei 10.639/03, currículo, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, Formação inicial

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AIP	Atividade de Integração Pedagógica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBH	Campus de Belo Horizonte
CEEP	Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
DCN's	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	Educação À Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
FaE	Faculdade de Educação
FNB	Frente Negra Brasileira
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC	Ministério da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
NEAB's	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro
NEPER	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação
PET	Programa de Educação Tutorial
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de iniciação à Docência
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio

PPC	Projeto Político Pedagógico do Curso
PPF's	Práticas Pedagógicas de Formação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SECAD	Sistema de Educação Continuada a Distância
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.
SEPLAG	Secretaria de Planejamento, Orçamento e Gestão
SEPPIR	Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SESu	Secretaria de Educação Superior
SIMPOED	Simpósio de Formação e Profissão Docente
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TEN	Teatro Experimental do Negro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSCAr	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
UNIAFRO	Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Públicas de Educação Superior.
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição da população estrangeira por estados do Sudeste e regiões do país – 1872/1920.....	43
Tabela 2: Quantidade de TCCs produzidos que abordaram o tema da educação étnico-racial entre os anos de 1991 a 2016 no curso de Pedagogia da FaE/CBH/UEMG.....	105
Tabela 3: Quantidade de TCCs produzidos que abordaram o tema da educação infantil entre os anos de 1991 a 2016 no curso de Pedagogia da FaE/CBH/UEMG.....	108

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1: Quantidade de pesquisas por palavra-chave versus período.....	25
---	----

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	15
INTRODUÇÃO.....	18
1 A CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA E OS CAMINHOS A SEREM TRILHADOS.....	23
1.1 Um estado do conhecimento: a pesquisa sob a ótica de outros pesquisadores.....	23
1.1.1 O diálogo com as pesquisas.....	25
1.1.2 Os desafios para a implementação da lei.....	33
1.2 O processo de coleta de dados, definição dos instrumentos e os sujeitos da pesquisa.....	34
1.2.1 A coleta de dados.....	35
1.2.2 A definição dos entrevistados.....	37
2 AS CONJUNTURAS DA LEI 10.639/03: UM DIÁLOGO A FAVOR DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	38
2.1 As relações Brasil e África: O atlantismo brasileiro	40
2.2 O Movimento Negro no Brasil: de não sujeitos a sujeitos contestadores	46
2.3 O Movimento Negro Educador	49
2.4 A tramitação da Lei 10.639/03: um caminho com mais de 20 anos.....	53
2.5 A construção das DCN's ERER	56
3 O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL E O SILÊNCIO QUANTO À EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	58
3.1 Raça e racismo: uma construção social a favor da superioridade da população branca no Brasil.....	59
3.2 O percurso do curso de Pedagogia no Brasil: um breve histórico.....	62
3.3 As relações étnico-raciais: qual o seu lugar no currículo?	66
4 O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FAE/CBH/UEMG: DA CONSTRUÇÃO ÀS POSSIBILIDADES DE ABORDAGENS EM TORNO DAS DCN's ERER.....	76
4.1 Os possíveis indícios presentes no currículo de 1998	78
4.2 A construção do currículo de 2008.....	81
4.2.1 A condição do Docente da FaE: um desafio ou entrave no processo de reformulação do currículo?.....	87
4.3 O currículo escrito <i>versus</i> real, suas múltiplas relações e possibilidade de ações.....	92
4.4 Analisando alguns núcleos integradores do curso: uma análise da temática nos Trabalhos de Conclusão de Curso	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS	113

ANEXOS	120
Anexo A.....	120
Anexo B.....	121
Anexo C.....	122

APRESENTAÇÃO

O interesse pela temática da educação das relações étnico-raciais surgiu entre os anos de 2001 e 2005, quando ainda era aluna do curso de graduação em História – PUC/MG. Na ocasião, a disciplina que abordava essa temática não era ofertada no quadro curricular do curso e o assunto sequer foi mencionado durante esses anos, o que me impulsionou a buscar formação continuada na área.

Nesse mesmo período, foi implantada a Lei 10.639/03¹, que resultou em um aumento na oferta de cursos de formação continuada. Matriculei-me, então, em uma pós-graduação *lato sensu* oferecida pela mesma instituição, mas em outra unidade. Por se tratar de um curso ofertado aos professores da rede municipal de Contagem e da militância em geral, além de oferecer a formação, foi possível conhecer um vasto número de pessoas que estavam engajadas na discussão há muito tempo, de modo a somar conhecimentos em minha formação.

Durante o curso, conscientizei-me do quanto a minha formação em História tinha oportunidade em relação a tema e constatei o tamanho do desafio que era garantir uma formação complementar para aqueles que já estavam lecionando. Após o término das aulas da pós-graduação dediquei-me a atividades que não tinham relação direta com a área, mas sempre em contato com a temática e com as discussões sobre o assunto.

Algum tempo depois, tive a oportunidade de lecionar em uma escola da rede estadual de ensino. Participei de algumas formações, inseri-me novamente na militância e me formei como gestora cultural pelo Galpão Cine Horto em Belo Horizonte. Nessa época, iniciei meu trabalho como Gestora Cultural em um Centro Cultural em Belo Horizonte, organização não governamental que tem como objetivo promover atividades culturais e educacionais junto à comunidade.

Nesse espaço, realizávamos a atividade com foco na Lei 10.639/03, oferecida às escolas de educação pública e privada. Esse projeto tinha o objetivo de proporcionar um contato com temas voltados para a educação africana e afro-brasileira. A proposta da atividade não era substituir a responsabilidade da escola ou dos professores nesse debate, mas dar uma opção de complemento por meio de uma atividade extra e contribuir com a quebra de estereótipos construídos sobre o continente ao longo dos séculos. Presenciamos professores afirmando que o continente africano era um país, estudantes generalizando os africanos como escravos, etc. Percebíamos que, em alguns momentos da atividade, o assunto não era

¹ Anexo A: Lei que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica.

discutido em sala ou, quando discutido, estereótipos eram reforçados e era nítida a dificuldade em abordar a temática.

Enfim, diante dessa situação e passados mais de dez anos da implantação da Lei 10.639/03, a indagação sobre como o tema seria abordado pelos professores na Educação Básica surgiu. Como no Centro Cultural, a maioria das visitas recebidas eram de estudantes da Educação Infantil e Fundamental, delimitamos, para estudo do tema, a formação inicial dos professores no campo da Pedagogia.

Após a inserção no Programa de Pós-Graduação em Educação da UEMG, além da necessidade de embasamento teórico sobre o tema, foi preciso realizar interlocuções com outros pesquisadores, uma vez que, apesar de terem ocorrido também durante o cumprimento das disciplinas obrigatórias no curso do mestrado, seria necessário criar, como confirma Severino (2009), outras estratégias.

Entre as iniciativas, realizamos a disciplina *Profissão Docente na América Latina*, ofertada no Programa de Pós-graduação de Educação da UFMG. Antes da entrada no programa da UEMG, já tinha concluído uma disciplina nessa mesma instituição e com o mesmo propósito. A realização dessa disciplina possibilitou o contato com uma nova bibliografia e uma visão mais global da Educação na América Latina. Além disso, foi possível trocar informações sobre o projeto desenvolvido e criar laços com outros pesquisadores, muitos deles já professores universitários, uma vez que a disciplina fazia parte do quadro curricular do doutorado. Esse exercício contribuiu, também, para que soubéssemos em qual lugar estávamos na pesquisa. Conhecer outras universidades, além da UEMG, fez reconhecer as peculiaridades e organização da instituição em seu contexto, que é uma premissa no estudo de caso.

Quanto aos eventos – simpósio e seminários acadêmicos – para que pudéssemos aproveitar ao máximo dessa troca, o percurso nesse ambiente foi feito em três etapas. Na primeira, a fim de observar e conhecer como o tema era tratado pelos pesquisadores, participei como ouvinte nos eventos antes da avaliação final do projeto de pesquisa, que ocorreria em novembro de 2016. Nessa ocasião, participei de dois congressos com características muito distintas, o que contribuiu, mais ainda, com a nossa proposta: o *Ser negra: De colonialidade e Antirracismo* em Brasília/DF e a *12ª Reunião Científica Regional Sudeste da Associação Nacional e Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED)* em Vitória/ES. Posteriormente, já passando pelo crivo do projeto e com parte dos documentos coletados em análise, a participação passou a ser feita no formato de comunicação oral, dando início ao processo de partilha da pesquisa. Destacamos o *Seminário Internacional: ensino, pesquisa e inovações curriculares para as relações étnico-raciais no ensino superior*,

promovido pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros na UFSCar, e o *Simpósio de Formação e Profissão Docente* (SIMPOED), ocorrido na Universidade Federal de Ouro Preto em Mariana/MG. Na fase de conclusão da pesquisa, estivemos no COPENE Sudeste, organizado pela UFMG. Nele, foi possível compartilhar as dúvidas e os caminhos a serem percorridos com a professora Kátia Régis (UFMA), uma das maiores referências no campo do currículo e educação das relações étnico-raciais e na composição da Mesa de Formação de Professores e Diversidade pela FaE/CBH/UEMG.

Sendo a inserção da educação das relações étnico-raciais na formação do estudante brasileiro uma das pautas presentes na luta dos movimentos sociais, especialmente do movimento negro ao longo dos anos que antecedem a lei, conhecer esse movimento e fazer parte dele se fez prioridade nesse processo. Além do acesso à militância por meio de amigos, professores e educadores, um dos eventos de destaque nessa caminhada foi a minha participação como curadora no *Seminário Mundial das Artes e Culturas Negras*, realizado pelo governo de Minas Gerais em junho de 2016. Esse seminário tinha como um dos principais objetivos articular, junto ao governo de Minas Gerais, a realização do *IV Festival Mundial de Artes e Culturas Negras* (FESMAN) no ano seguinte, em 2017. Porém, devido às mudanças políticas ocorridas no país nesse período, como o processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff, as ações foram suspensas. Contando com a presença de professores, gestores culturais e representantes políticos de países da América Latina e África, esse momento possibilitou maior compreensão a respeito do cenário político e suas interferências na Lei 10.639/03, processo apresentado no capítulo dois do presente trabalho.

INTRODUÇÃO

A preocupação com a formação docente no Brasil é histórica e ganha reforço após a alteração da LDB nº 9.394/96, que torna obrigatória a formação superior para trabalho na Educação Básica, resultando em uma maior oferta de cursos no Brasil. Porém, segundo Gatti (2001), mesmo que o Brasil tenha passado a exigir a formação superior, a adequação do currículo das licenciaturas, especialmente com as demandas sociais, ainda é inexistente.

Nas últimas décadas, temas como diversidade cultural, multiculturalismo e interculturalismo vêm sendo discutidos pela sociedade brasileira e ganhando maior evidência e protagonismo no cenário da educação. A introdução dessas temáticas no campo educacional vem a reboque da luta por uma educação mais justa e emancipatória.

A inserção de propostas de temas que abarcam as ideias multiculturais propõe o rompimento de paradigmas e a desconstrução de conceitos e de teorias sociais (e raciais), redarguindo um modelo educacional pautado na hierarquia e no ideal de modernidade, que busca preservar as relações ditas universais. Esse movimento vem sendo incentivado, em sua grande maioria, pelos movimentos sociais e pelas classes que foram silenciadas por séculos, na busca do reconhecimento, valorização e reparação histórica.

No Brasil, essas influências multiculturais ecoaram no debate de diversos temas dentro da educação, em destaque no campo do currículo. Entre as várias iniciativas para estabelecer uma educação mais plural ao longo dos séculos XX e XXI, foi promulgada a Lei 10.639/03, que torna obrigatória a inclusão da História e Cultura Afro-brasileira no currículo e na formação da Educação Básica, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB nº 9.394/96. A sanção dessa lei é fruto da luta histórica, cultural e, determinantemente, política dos movimentos sociais e da população negra do país, que além de buscar uma mudança no processo de formação – desde a reformulação dos currículos à revisão de material didático – busca reconhecimento, reparação social e de direitos negados por séculos.

Sendo o Brasil um dos países que mais contribuiu para o escravismo no mundo, “lugar tão próximo do epicentro da escravidão moderna”, conforme afirma Gilroy (2001, p.10), busca-se tomadas de medidas de reparação, valorização e reconhecimento aos povos descendentes de africanos aqui estabelecidos, as chamadas ações afirmativas². Assim, após mais de vinte anos de luta do movimento negro, é implantada a obrigatoriedade da História da

² Sobre ações afirmativas ver: GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. _____. As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL AS MINORIAS E O DIREITO – 2001: BRASÍLIA. **As minorias e o direito**. Brasília: Conselho da Justiça Federal; AJUFE; Fundação Pedro Jorge de Mello e Silva; The British Council, 2003. p. 95-132. [683578] SEN AGU CLD MJU PGR STJ STM TJD TST STF 341.12340631 S471 SIM-01

África e Afro-Brasileira na Educação Básica, por meio da institucionalização da Lei 10.639/03.

Conforme confirma Hasenbalg (2005), a inclusão dessa temática no currículo vai além do conteúdo. Ela vem como ferramenta de combate ao preconceito e à discriminação racial, que, como consequências do escravismo, ainda predominam e regimentam uma estrutura econômica, social e cultural na sociedade. No trabalho de Silva (1996), identificamos uma lista de princípios que devem reger a formação pedagógica do professor em prol de uma pedagogia antirracista. Tais princípios podem elucidar melhor sobre a importância da implantação da lei, quais sejam: deve prevalecer o respeito, tendo como base o diálogo, proporcionando conhecimento e valorização das diversas culturas e raízes étnicas; compreender a importância de reconstruir o discurso teórico e, por fim, poder reconhecer que todos os grupos étnicos vindos para o Brasil foram recriados e se refizeram, sendo seu núcleo hoje brasileiro, mesmo que tenham origem africana, europeia ou asiática (SILVA, 1996, p. 173).

A implantação da lei reverberou em um conjunto de aparatos legais de forma a garantir, induzir e dar subsídios para a sua implementação. Entre esses aparatos temos o Parecer do CNE/CP 03/2004, que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCN's ERER), construídas com a participação da UNESCO, Ministério da Educação, Intelectuais negros, Movimentos Sociais e Sociedade Civil; e temos, também, a Resolução CNE/CP 01/2004, que detalha os direitos e obrigações dos entes federados³.

Baseando na afirmação de Canen e Xavier (2011) – que justifica a formação dos professores, tanto inicial quanto continuada, como o lugar privilegiado para esse movimento e construção de novos caminhos no trato com a diversidade cultural – e na busca por compreender como as universidades implementaram na formação o tema da educação das relações étnico-raciais após institucionalizada a lei, utilizaremos como base trabalhos de teses e dissertações da CAPES, que serão apresentados nas linhas seguintes da pesquisa.

Com o objetivo de amparar o problema a ser investigado nessa pesquisa – compreender como se deu a inserção da educação das relações étnico-raciais no currículo e na formação do curso de Pedagogia da CBH/UEMG após a institucionalização das DCN's ERE entre os anos de 2005 e 2015 – recorreremos aos documentos legais, as DCN's ERER e as DCN's do curso de Pedagogia, institucionalizadas em 2006 pelo Conselho Nacional de Educação. As diretrizes, como o próprio nome indica, são ferramentas que, elaboradas pela

³ Em 11/11/2009 é aprovado o Parecer CNE/CEB Nº 20/2009 com a inclusão da temática étnico racial na educação infantil.

União, funcionam como eixos norteadores, atuando em todos os níveis de ensino, público ou privado. É importante destacar que as DCN's, mesmo que institucionalizadas e compoendo as políticas curriculares, por si só não rompem com as estruturas e formas de organização das instituições, especialmente em relação às disciplinas. Assim, cabe compreender outros mecanismos de poder que emergem dentro da instituição.

A Resolução CNE/CP nº1/2004, que instituiu as DCN's ERER, além da vasta prerrogativa que propõe, estabelece, por meio do Art.1º, §1º, os deveres das instituições de Ensino Superior no que compete ao atendimento às pautadas nas DCN's ERER:

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 temática que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP nº 3/2004. (BRASIL, 2013, p. 77).

Em consonância com essa informação, fica estabelecido que a temática não necessariamente precise vir incluída na formação docente no formato de disciplina obrigatória ou optativa, podendo ser realizada de forma transdisciplinar ou interdisciplinar, cabendo à instituição decidir sobre a maneira adequada para abordá-la.

No mesmo caminho, pensando na formação inicial, as DCN's ERER confirmam a demanda da população afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos. Entre as várias proposições apresentadas para esse atendimento, cabe reconhecer que:

(...) exige que os estabelecimentos de ensino, frequentados e sua maioria população negra, contêm instalações e equipamentos sólidos, atualizado, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação. (BRASIL, 2013, p. 85).

Na tentativa de construir uma interlocução com o texto acima, realizamos as seguintes indagações, pensando nesse professor atuante na Educação Básica: Quando o parecer sugere *professores competentes no domínio de ensino*, que tipo de competência ele sugere? O que é ser um professor competente?

Mesmo subentendendo que se trata de investir em capacitação adequada para um tema que é, supostamente, desconhecido para muitos, o termo classifica e confirma a existência de professores incompetentes e/ou incapazes para realizar algumas atividades ou essa atividade.

Quanto ao processo de formação docente, há uma parte no texto do Parecer que nos chama atenção. Nela, é feita uma demanda à instituição escolar e ao docente: a de *comprometimento com negros e brancos*, transferindo apenas ao professor a responsabilidade

da desconstrução dessa relação binária e antagônica, preto e branco, enraizada na sociedade brasileira. Vale lembrar que, de acordo com dados do INEP de 2003, que apresenta dados de 2002, temos cerca de dois milhões de professores atuando na rede de Educação Básica. Teoricamente, são professores que precisariam ser capacitados, adequadamente, para o trabalho com a temática e inseridos em cursos de formação continuada.

Com o objetivo de sanar esse gargalo, o Ministério da Educação criou, em 2004, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Mas, em 2011, tornou-se Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (SECADI). Em parceria com a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) emplacou vários projetos em busca pela implementação de políticas públicas de combate à desigualdade.

Esses órgãos atuam, significativamente, na busca da implementação da Lei, porém não identificamos nada que acompanhasse e garantisse a adoção das DCN'SERER na íntegra por parte das instituições de Ensino Superior no campo da formação inicial, conforme determina a Resolução CNE/CP nº 01/2004, até a elaboração do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em 2010.

Já as DCN's do curso de Pedagogia, instituídas em 2006, após vários impasses institucionais desde a publicação da LDB de 1996, trazem o tema em dois momentos de destaque no documento: num primeiro momento, de forma mais generalizada, compreendendo a relevância na docência; depois, compondo os quatorze itens listados que fazem parte do perfil do egresso do curso de Pedagogia:

Art.2º §1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciaram conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo” (BRASIL, p. 1, 2006).

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: IX – identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras. X – demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras. (BRASIL, 2006, p. 2)

O que pontuamos nas DCN's do curso de Pedagogia é que, da mesma forma que citam a questão da educação das relações étnico-raciais, é um documento amplo e generalizado. Por abarcar vários outros temas, em destaque a formação na Educação Infantil, outras pautas,

ainda que citadas, podem ficar invisibilizadas ao passar pelo crivo da instituição no momento da adequação curricular. Por esse motivo, é relevante considerar o contexto (SACRISTÁN, 2000) da instituição ao analisar cada processo.

Por fim, na busca por nos subsidiar de mais insumos para resposta ao problema ora apresentado, definimos os objetivos específicos da pesquisa. Propusemos, primeiramente, investigar sobre quais concepções e contextos foram elaborados os currículos do curso. Em seguida, com o propósito de analisar o currículo escrito e ativo do curso, realizamos uma análise das ementas, plano de curso e Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC). À medida que realizamos as entrevistas e análises dos documentos, tentamos verificar a existência de outras propostas de formação existentes. Por fim, realizamos o levantamento de produções acadêmicas de conclusão de curso que abordaram questões relativas à temática étnico-racial, a fim de identificar se essa demanda tem alguma relação com a ação de professores ou com a formação de uma forma geral.

De forma bem sucinta, o trabalho foi dividido em capítulos. O *primeiro capítulo*, além de detalhar o percurso metodológico da pesquisa, apresenta um levantamento de trabalhos de dissertação e tese que procuraram responder um problema semelhante ao nosso, com o objetivo de construir um diálogo com outros pesquisadores. No *segundo capítulo*, buscamos apresentar um panorama do cenário mundial com foco na relação do Brasil com o continente africano a partir da década de 20, chamando atenção para a presença do movimento negro nesse processo. Nele, apresentamos o perfil do movimento negro ao longo dos anos e suas vertentes e os projetos de lei apresentados ao longo de mais de vinte anos no Congresso, que buscavam a inserção da temática na formação, destacando a figura de Abdias Nascimento. No *terceiro capítulo*, apresentamos, de forma objetiva, a História do curso de Pedagogia no Brasil, entendendo que a compreensão desse contexto é fundante para qualquer trabalho que busque problematizar a formação nessa área. Nesse mesmo capítulo, procuramos iniciar uma problematização de forma a pensar qual seria o lugar da educação das relações étnico-raciais no currículo, já com dados colhidos por meio da análise das entrevistas. Por fim, no *quarto capítulo*, amparado pelos referenciais teóricos já apresentados, buscamos apresentar os dados e análises realizadas.

1 A CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA E OS CAMINHOS A SEREM TRILHADOS

Na perspectiva de Severino (2009), durante o processo de pesquisa, o pesquisador precisa estar ou criar um ambiente e estratégias que lhe proporcionem algumas formas de amadurecimento do seu problema, a fim de expandir suas referências e realizar interlocuções com outros pesquisadores, de forma coletiva. Assim, baseando nessas premissas, à medida que o trabalho foi sendo estruturado, procuramos dialogar, junto à comunidade científica, professores da Educação Básica e do movimento negro. Definir o percurso da pesquisa é entender que todas as escolhas realizadas, desde o início, fazem parte do percurso metodológico, como afirma Alves (1991, p. 56), “é como se planejou conduzir a investigação de modo a responder às questões propostas”.

1.1 Um estado do conhecimento: a pesquisa sob a ótica de outros pesquisadores

Antes de seguir para a etapa de coleta de dados, propusemos nas linhas seguintes elaborar um *estado de conhecimento*. Como estratégia, geramos um levantamento sobre as pesquisas acadêmicas, dissertações e teses, que abordaram problemáticas que tangenciavam com a nossa pesquisa, tendo o mesmo período temporal delimitado. Por meio da análise dos conteúdos, foi realizada a análise de cada trabalho, com o objetivo de identificar os desafios, sucessos e oportunidades no processo de implementação da lei.

A relevância desse exercício faz-se por três motivos. Conforme Alves (1992), o primeiro deles é a busca por definir melhor o nosso objeto, teorias e instrumentos a serem empregados, haja vista que, por ser uma busca contínua, os pesquisadores participam desse processo coletivamente. O segundo motivo justifica-se porque esse exercício nos possibilita termos um panorama do trajeto percorrido para a implementação das DCN's EREER no campo da formação docente, especialmente no da formação inicial. O último motivo refere-se à importância dessas produções na formação de novas gerações como ferramentas de pesquisa.

Esse mesmo trabalho foi apresentado no formato de Comunicação Oral no XI Simpósio de Formação e Profissão Docente – SIMPOED – em outubro de 2017. Realizamos essa ação com o objetivo de dialogar com outros pesquisadores, convertendo esse diálogo em mais insumos para a pesquisa. Além disso, tentamos construir, junto aos presentes, um debate reflexivo sobre as estratégias para inserção da temática no currículo da formação inicial do Pedagogo, haja vista a amplitude de proposições que as DCN's EREER apresentam.

A ferramenta utilizada para levantamento dos trabalhos produzidos foi, exclusivamente, a plataforma de Banco de Teses e Dissertações da CAPES⁴. Iniciamos a pesquisa no mês de janeiro e finalizamos no mês de fevereiro de 2017. Esse tempo foi demandando devido à forma de consulta que a plataforma disponibiliza: por meio de definição da palavra chave e área de conhecimento. Assim, nosso primeiro desafio foi definir quais as palavras chave seriam utilizadas.

A primeira estratégia foi realizar uma pesquisa global, ampla, com todas as possibilidades de palavras que comungassem com o nosso problema de pesquisa - *compreender como ocorreu a implementação das DCN's EREER no curso de Pedagogia*. À medida que identificamos as confluências das pesquisas por palavras chave e como elas se afunilavam, foi possível definir quais seriam as palavras selecionadas que apresentariam o menor risco de perda de informação: “10.639”, “étnico-racial” e “diversidade”. Como campo de conhecimento delimitamos o termo Educação. As expressões “formação docente” e “formação inicial” foram utilizadas no primeiro filtro realizado, mas não foram suficientes para a pesquisa.

Foram levantadas vinte e sete pesquisas realizadas por cursos de graduação distintos, sendo onze no campo da Pedagogia. Entre as onze, foi possível localizar oito trabalhos completos, sete dissertações e uma tese. Alguns desses trabalhos estavam disponíveis no próprio site da CAPES, outros tiveram que ser encontrados utilizando outros recursos, como consulta ao acervo das instituições. Os três trabalhos não localizados não estavam disponíveis em nenhuma plataforma *on line* e, na ocasião, não foi possível deslocar até às instituições para acesso ao material.

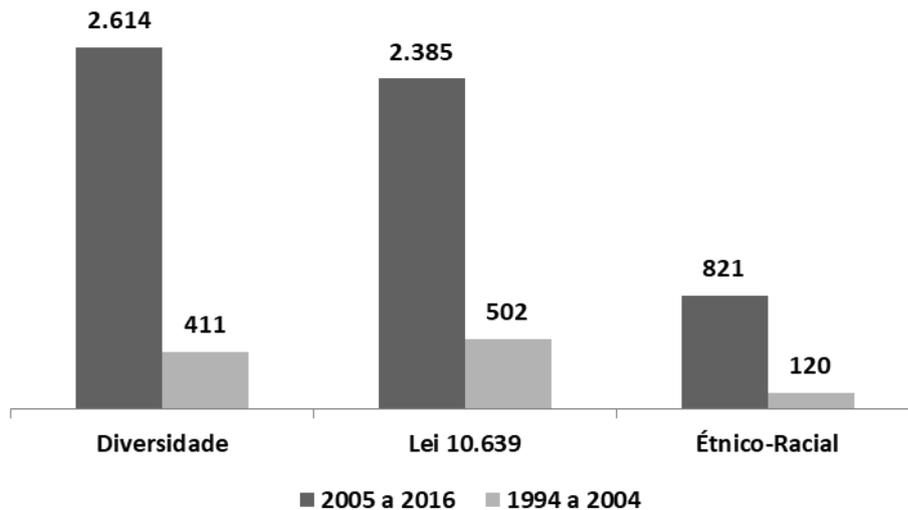
Dando início às análises, identificamos que os trabalhos foram elaborados, em geral, quase dez anos após a implantação das DCN's EREER, com exceção de um que foi publicado em 2006. Não conseguimos atrelar essa concentração a um motivo singular especial, mas compreendemos que é um resultado motivador por várias frentes e articulações mobilizadas e instituídas ao longo dos anos após a implantação da Lei 10.639/03. Entre elas, destacamos a publicação da Resolução CNE/CP N° 1 de 15 de maio de 2006, que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia e propõe a discussão da temática para a formação docente, inclusive para o perfil do Pedagogo; a criação da SEPIR e da SECADI, bem como todas as suas ações junto ao MEC, em especial o fortalecimento dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB's) nas universidades públicas brasileiras por meio do programa UNIAFRO (SECADI/SESU); e a publicação do Plano Nacional de Implementação das DCN's EREER em 2013. Todas essas ações, entre outras, de forma direta ou indireta,

⁴ <http://catalogodeteses.capes.gov.br>

penetram no campo da formação docente. Como reforça Arroyo (2014), à medida que se tornam públicas, não há como não as reconhecer.

É relevante destacar que, diante do universo de pesquisas detectadas pelas palavras-chave selecionadas, há uma nitidez do crescimento do número de trabalhos que abordam a temática das relações étnico-raciais quando comparado ao cenário anterior a 2005, conforme aponta o gráfico abaixo. Porém, a expectativa de encontrar um número maior de trabalhos envolvendo a temática no campo da formação inicial era maior.

Gráfico 1: Quantidade de pesquisas por palavra-chave versus período



Fonte: catalogodeteses.capes.gov.br (Janeiro/Fevereiro de 2017)

1.1.1 O diálogo com as pesquisas

Na interlocução com os oito trabalhos encontrados, percebemos que todos são de abordagem qualitativa e utilizam, em sua maioria, análises de documentos, entrevistas estruturadas e semiestruturadas como instrumentos metodológicos. Ainda que tenham o problema a ser investigado semelhante, todos apresentam singularidade em sua abordagem – seja em relação aos sujeitos, seja em relação ao tratamento das informações – considerando, impreterivelmente, o contexto de cada campo empírico. Diante dessa observação, procuramos realizar essa interlocução com os trabalhos separando-os em dois blocos.

No primeiro bloco, selecionamos as pesquisas que fizeram referência direta ao currículo prescrito⁵, totalizando quatro trabalhos: uma tese intitulada *A educação para as relações étnico-raciais em um curso de Pedagogia: estudo de caso sobre a implementação da resolução CNE/CP 01/2004*, de Monteiro (2010), teve como campo de pesquisa a Universidade de São Francisco da cidade de Bragança Paulista/SP; as dissertações *Educação Antirracista e Formação de Professores: Caminhos percorridos pelo curso de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar* (Ferreira, 2013), com análise do currículo do curso da UFRRJ, e *A inserção da temática étnico-racial em um currículo do curso de Pedagogia: trajetórias e colaborações* (Lima, 2016), cujo campo de análise foi a Faculdades Integradas Campo Grandenses, que tem como mantenedora a Fundação Educacional Unificada Campo Grandense; e, por fim, a dissertação *Educação das Relações Étnico-Raciais: limites e possibilidades no curso de Pedagogia* (Cardoso, 2016), que analisa o curso de Pedagogia da UFSCar.

As quatro pesquisas supracitadas têm seus programas de pós-graduação localizados em estados da região Sudeste do Brasil: dois no Estado de São Paulo, mais precisamente a UFSCar, e dois no Estado do Rio de Janeiro, a UFF e a UNIRIO. Esse resultado não causa nenhuma estranheza, uma vez que, de acordo com o Censo da Educação do Ensino Superior 2016, esses dois estados representam 35% do total do número de instituições que ofertam o curso de Pedagogia, ou seja, abarcam o maior campo de pesquisa. De acordo com a CAPES, 47% dos cursos de pós-graduação recomendados estão localizados nessa região.

A tese de Monteiro (2010) faz uma análise da inserção da temática no currículo e tem como campo de pesquisa uma universidade privada. Uma das justificativas para escolha desse campo seria o resultado da instituição no Sistema Nacional de Avaliação da Educação (SINAES), que tem três componentes principais de avaliação: a instituição, os cursos e os estudantes e a abertura para o ProUni, tendo o estado de São Paulo um crescimento de 57% na oferta de vagas entre os anos de 2006 e 2010.

Na relação de documentos selecionados para análise pela pesquisadora, temos o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Político Pedagógico (PPP) e os planos de ensino. Como instrumento metodológico, foram realizadas entrevistas com professores, coordenadores e alunos, além do acompanhamento presencial em salas de aulas e eventos. Um apanhado histórico das reformulações curriculares nos últimos anos também foi apresentado no trabalho.

⁵ De acordo com Sacristán o “currículo prescrito é a definição, de seus conteúdos e demais orientações relativas aos códigos que o organizam, que obedecem às determinações que procedem do fato de ser um objeto regulado por instâncias políticas e administrativas” (2000, p.109).

Ao longo da investigação, a pesquisadora procurou focar suas análises na prática, ou seja, no currículo real, buscando elucidar como essa prática “contribui para o rompimento da produção-reprodução do racismo” (Monteiro, 2010, p. 229). Como conclusão, identificou que a temática foi inserida no currículo por meio das DCN’s do curso de Pedagogia e das relações construídas, com foco no combate e superação da exclusão e respeito às diferenças. Porém, as DCN’s ERER, propriamente ditas, não foram referenciadas, além de serem quase desconhecidas pelos professores e coordenadores. Concluiu, também, que ainda existe um conservadorismo na forma de reprodução desse currículo, herdado do modelo de educação dos anos 90, em que as pedagogias do “aprender a aprender” e das competências influenciaram, diretamente, no currículo e nas reflexões mais teóricas.

Ferreira (2013) investiga como a questão étnico-racial relativa ao negro é tratada no currículo do Curso de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar (UFRRJ), um curso considerado novo, com apenas sete anos em atividade. Por meio de análise dos documentos PPP e ementas das disciplinas, foi realizada a análise do currículo formal/oficial. Na segunda etapa, foi realizada uma entrevista com coordenadores e professores e as análises dos dados.

A pesquisadora identificou que, em 2006, foi feita a reforma curricular no curso, na qual a “questão do negro”, assim citado no trabalho, passou a ser ofertada em disciplinas obrigatórias e optativas. Na ocasião, a optativa era ofertada no último período do curso e, muitas vezes – devido ao volume de trabalho, demandas e prioridades – acabava não sendo oferecida. Já a obrigatória possuía uma carga horária menor em comparação com as outras disciplinas obrigatórias do curso.

Tendo como referência a afirmação de Goodson (2012) sobre o currículo se constituir um campo de interesses marcado por relações de dominação e tendo em vista a condição a qual as disciplinas foram inseridas, temas como racismo e discriminação-racial estiveram muito aquém de ocupar o lugar de primazia no currículo já reformulado. Diante desse cenário, além de indagar se a temática está sendo inserida no currículo, percebemos que é impreterível também indagar o “como” está sendo inserida. Ferreira (2013) nos possibilitou essa reflexão quando, em uma de suas entrevistas, questionando sobre quais as reflexões que as disciplinas oportunizavam aos estudantes, obteve como uma das respostas a necessidade de “serem mais substanciais e menos folclorizadas”.

Em relação à folclorização, na tratativa do tema da História da África e afro-brasileira, Moore (2008) sinaliza sobre essa preocupação e cuidados que devem ser levados em consideração, inclusive quanto ao tempo para se tratar o tema. Segundo o autor,

população, num curto espaço de tempo, uma gama de conhecimentos multidisciplinares sobre o mundo africano. Aprofundar e divulgar o conhecimento sobre os povos, culturas e civilizações do continente africano, antes durante e depois da grande tragédia dos tráficos negreiros transaariano, do mar Vermelho, do oceano Índico (árabe-muçulmano) e do oceano Atlântico (europeu), e sobre a subsequente colonização direta desse continente pelo Ocidente a partir do século XIX, são tarefas de grande envergadura. (MOORE, 2008, p. 158)

Corroborando com o autor, sabemos que, nos cursos de formação inicial, implementar uma disciplina – obrigatória ou optativa – com a mesma carga horária dos considerados cânones do currículo, talvez fosse irrelevante para tratar toda a temática. No entanto, a importância da institucionalização da disciplina no currículo formal/oficial, mesmo que os temas propostos nas DCN's EREER possibilitem a tratativa de forma transversalizada ou interdisciplinar no currículo, colabora para a mudança estrutural da instituição.

A questão da carga horária e a importância dada ao tema em detrimento de outros também surgiram na pesquisa de Lima (2016), realizada em uma instituição privada. Os instrumentos metodológicos utilizados foram análise de documentos e entrevistas semiestruturadas. Detectou em suas análises que, em 2006, ocorreu a alteração curricular do curso, cuja disciplina História e Cultura afro-brasileira foi incluída no currículo formal. É interessante observar que, ao contrário das DCN's EREER, as DCN's do curso de Pedagogia estabeleceram o prazo de um ano para adequação após a publicação da Resolução CNE/CP nº 1/2006 para que seja protocolado o novo PPP⁶ pela instituição. Isso justifica as várias ocorrências e adequações identificadas após o ano de 2006, e não em 2004, com a publicação das DCN's EREER.

Mas o que apontamos como destaque nessa pesquisa foi que o currículo reformulado em 2006 passou por uma nova reformulação em 2013 com a inclusão da temática indígena⁷. A temática foi inclusa, porém, na mesma disciplina de *História e Cultura afro-brasileira*, sem o devido aumento da carga horária, preocupação apontada pelo professor entrevistado.

As situações relatadas em relação ao tempo disponibilizado para as disciplinas apontadas nas pesquisas de Ferreira (2013) e Lima (2016), leva-nos a refletir sobre os espaços do currículo. Com base na ponderação de Silva (2006), que sustenta e defende que o currículo

⁶ Artigo 11 §1º O novo projeto pedagógico deverá ser protocolado no órgão competente do respectivo sistema de ensino, no prazo máximo de 1 (um) ano, a contar da data de publicação desta Resolução. (BRASIL, 2006, p. 5)

⁷ A lei 11.645 altera a lei 10.639/03 em 2008. **Art. 1º** - O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.”

não é apenas um local de transmissão de conhecimento, mas envolve aquilo que nos tornaremos e produzimos/nos produzindo, manter privilégios de conteúdos em detrimento de outros reflete, exatamente, o que essa comunidade/sociedade se propõe a romper ou ensinar. No mesmo trabalho, a pesquisadora confirma que, na reformulação do currículo ocorrida no ano de 2006, não houve envolvimento do corpo docente no processo, permanecendo o currículo “formado por concepções eurocêtricas e colonizadoras” (LIMA, 2016, p.175).

Por fim, temos a pesquisa de Cardoso (2016), que investiga a presença desse debate no curso de Pedagogia da UFSCar. Um ponto de destaque que a pesquisadora apresenta é o fato de a universidade ser reconhecida como diferencial nesse campo de pesquisa, principalmente pelos entrevistados, ocupando um lugar singular no debate das relações raciais no Brasil. O curso oferece uma formação na perspectiva das DCN's EREER por meio de disciplinas e práticas individuais dos professores de forma transversalizada. O que se destaca nesse trabalho é a desarticulação identificada nos planos de ensino entre os objetivos e ementas quando comparada com conteúdos curriculares e referências bibliográficas, problema sinalizado também pelos estudantes nas entrevistas.

Referente à inclusão da disciplina na instituição, somente em 2009 que há a criação de uma disciplina optativa, mas em 2010 se torna obrigatória, o que, de acordo com a autora, demonstra um avanço para mudanças estruturais, uma vez que a disciplina obrigatória estimula a realização de concursos, amplia o campo de pesquisa e fortalece estratégias para enraizamento da temática na instituição, além de reforçar a importância do debate de forma transversal (CARDOSO, 2016, p. 167).

No segundo bloco, apresentamos quatro dissertações que também transitam em temas referentes ao campo do currículo, porém por outro viés, fundamental para pensarmos a formação de uma forma geral. Por exemplo, a pesquisa *O curso de Pedagogia e a diversidade étnico-racial: trilhando caminhos*, de autoria de Bedani (2006), pela UFSCar, busca compreender como a temática da diversidade étnico-racial, no entender dos professores e alunos, aparece dentro do curso de Pedagogia da própria UFSCar.

De inspiração fenomenológica, a pesquisa realizou a coleta de dados por meio de conversas com professores e alunos conduzidas por perguntas desencadeadoras. Após as conversas, elas foram transcritas e os dados analisados. As primeiras perguntas buscavam compreender o que os participantes pensavam sobre o campo da Pedagogia e o papel do curso na formação do profissional. A partir desses dados, de forma mais específica, tentou entender o que era preciso para uma formação antirracista dentro do curso. Em meio às várias respostas compiladas para se pensar o currículo, sinalizamos sobre a necessidade de haver mais conversas sobre raça, etnia e afins, de modo que essas pautas façam parte do cotidiano do

curso sem a necessidade de ter que se inserir em NEAB's ou participar de eventos específicos para ter o conhecimento e acesso ao assunto. Importa, também, que as discussões sejam feitas por todos, negros e brancos. Canen (2000) corrobora com essa questão, afirmando que é necessário problematizar a condição do branco de forma a fazê-lo pensar sobre a sua branquitude⁸. A ausência do tema no currículo não é apenas problema ou responsabilidade somente da população negra, mas da sociedade em sua totalidade.

A pesquisa *Educação das Relações Étnico-Raciais e Formação de Pedagogo (os): visão dos/as discentes de um curso de um curso de Pedagogia na modalidade à distância* (CHIERICATTI, 2014), dissertação produzida pelo programa de pós-graduação em educação do CEFET/MG, é a única em que o curso de Pedagogia analisado é ofertado na modalidade à Distância (EAD), tendo como sujeitos da pesquisa egressos do curso, concluintes em 2013. Considerando que o número de matrículas em curso de Pedagogia à distância, de acordo com a Sinopse Estatística da Educação Superior de 2016, representa 56% do total de matrículas realizadas, é mais do que relevante a referida pesquisa.

Como instrumentos da pesquisa foram utilizadas entrevistas/questionários com estudantes egressos e professores e análise do PPP e do plano curricular. As perguntas que compuseram os questionários dos estudantes buscaram sondar se os estudantes tiveram conhecimento sobre a História da África no período da formação, se cursaram alguma disciplina específica e se, depois de formados, conseguiriam trabalhar o conteúdo proposto em sala de aula. Os professores foram definidos de acordo com a proximidade com o tema, por meio da análise do plano curricular.

Ao fim da pesquisa, o autor concluiu que muitos dos egressos tinham conhecimento da existência da Lei 10.639/03, mas, ao aplicar na prática em sala de aula, deveriam recorrer a um estudo mais profundo – por considerarem inaptos ou por acreditarem que o tema é muito complexo para ser trabalhado. Quanto aos professores, todos sinalizaram que as informações que possuem sobre a temática vêm de pesquisas e livros, pois todos foram graduados antes da implantação lei. Nesse caso, não houve sinalização de terem realizado curso de formação continuada posteriormente.

A partir dessas duas conclusões – insegurança na abordagem do tema e sem a formação adequada – remetemos ao que Goodson (2000) chama atenção: o cuidado que

⁸ “Intimamente ligado à questão do universalismo e do relativismo, o desafio ora apresentado refere-se a necessidade de dar visibilidade e promover questionamentos à chamada condição branca, buscando formas alternativas e culturalmente comprometidas na formação dessa identidade. Giroux (1999) e McLaren (2000) falam na desconstrução da condição branca, entendendo-a como construção ligada a perspectiva hegemônicas e colonialistas e buscando sentidos alternativos a serem trabalhos em currículos multiculturais e antirracistas. É necessário, nessa perspectiva, que a condição branca seja teorizada e discutida de maneira que se reconheça o seu potencial crítico, bem como a possibilidade de que os estudantes brancos distingam seu próprio modo de agir e lugar legítimo no interior da luta” (CANEN, 2001, p. 74).

devemos ter com os professores ao propor análise de currículo. Segundo o autor, é preciso saber a história de vida desse professor e suas prioridades, pois trazem para sua prática suas experiências cotidianas. Isso ficou evidente nas entrevistas que realizamos com os professores na nossa pesquisa e que detalharemos mais à frente. Tanto o ambiente quanto as suas relações internas e externas impactam diretamente em sua prática, o que Tardif (2011) chama de *saberes experienciais* dos professores, que são os saberes que se desenvolvem em seu cotidiano e no meio em que trabalha. É esse saber que demonstra a capacidade desses sujeitos em interagir com terrenos não percorridos, desconhecidos, gerando insegurança quando não se sentem qualificados ou aptos para abordagem do tema, como ocorreu com os professores da pesquisa analisada.

Outra pesquisa que traz como sujeito o estudante egresso do curso de Pedagogia é *Formação de professores e a Lei 10.639/03: um diálogo possível?* (MADALENY, 2016), da UFRRJ. A pesquisa nasce a partir da indagação de uma professora que, logo após concluir o curso de Pedagogia e atuando como professora, percebe que, mesmo com a obrigatoriedade da referida lei, na prática os temas não eram abordados.

É importante salientar que, nesse contexto de início de carreira, momento em que a professora/pesquisadora faz suas indagações, Huberman (2000), ao tratar do ciclo de vida dos professores, classificaria essa fase como “da sobrevivência e da descoberta”, do choque real. É válido destacar que esse processo não é linear: os professores podem atravessar de uma etapa a outra sem que, necessariamente, passe por todas. Compreender e reconhecer essas diferentes fases que o professor percorre ao longo da carreira docente e propor pesquisas que envolvam formação docente contribuem, significativamente, para as análises dos resultados obtidos e das sugestões propostas.

Como estratégia metodológica, a pesquisadora realizou junto aos estudantes egressos e, agora, professores, um exercício de memória sobre o curso, no qual questionava sobre o que se lembravam da disciplina obrigatória *Cultura Afro*. Como resultado, poucos se lembravam da disciplina ou do que ela tivesse abordado ou contribuído. Porém, ao questionar sobre outros temas, alguns autores foram facilmente rememorados, como Piaget, Bourdieu e Marx, que podemos denominar de cultura comum, como bem elucida Silva (1999).

Vimos em situações como essa que a predileção por alguns autores é mais comum do que possamos imaginar. Afinal, os grandes cânones predominam nas prateleiras das bibliotecas, nas pesquisas e em salas de aulas. De acordo com Goodson (2007), os interesses de grupos ainda dominantes ancorados nos cânones das pesquisas estão imbricados de tal forma que subvertem qualquer tentativa de novas inovações ou reformas. Essa constatação

configura-se como um grande desafio e se constitui fonte de preocupação para todos que estão envolvidos em implementar e pesquisar sobre a inserção dessa discussão nos currículos.

Outra observação de relevância nessa pesquisa é sobre o impacto da figura do professor militante no curso, tornando-se referência da temática. Essa situação ocorreu também nas outras pesquisas, mas de forma menos incisiva. Os professores Renato Nogueira e Ahyas Siss⁹ foram citados não por estarem ligados à disciplina, mas pelo histórico de envolvimento com a temática. Conseqüentemente, trazem e estimulam a inserção do tema através de outras formas, além da disciplina obrigatória. Paralelamente a essa reflexão, a autora confirma a possibilidade de formação por outros meios além da disciplina obrigatória, como seminários, grupos de pesquisas e eventos, mas essa está condicionada à disponibilidade de tempo, o que muitos alunos não têm, em específico os alunos do horário noturno.

Por último, outra pesquisa interessante para refletirmos e nos situarmos sobre como o tema está sendo tratado nas instituições é *A pesquisa na formação docente e a temática étnico-racial: uma análise dos TCCs do curso de Pedagogia da FACIP* (NOGUEIRA, 2016), que tem como campo de pesquisa o curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal da UFU. A pesquisa investiga a presença do tema das relações étnico-raciais no currículo partindo dos trabalhos de conclusão de curso (TCC).

Compreendendo que tanto o caminho para elaboração quanto o trabalho final dos TCC são *locus* formativos para a educação de uma forma geral e que as relações étnico-raciais são, ainda, um reflexo de como o tema transitou/transita dentro do curso de graduação, a pesquisadora buscou investigar como os orientadores abordaram a temática com os estudantes e como esses estudantes percebem o TCC como forma de contribuição para o trabalho com a temática.

No processo de coleta de dados, foi feito o levantamento quantitativo dos TCCs produzidos entre os anos de 2011 e 2014 que trataram o tema de uma forma geral sem que fosse delimitado sobre qual sujeito ou objeto estava sendo dissertado. Após essa etapa, já com os dados compilados, foi feito um recorte sobre quais projetos faziam interlocução com a Educação Básica, que totalizou sete trabalhos. Nessa dimensão, apenas quatro foram

⁹ Professor Renato Nogueira do Santos Junior é Professor Adjunto de Filosofia do Departamento de Educação e Sociedade (DES), do Programa de Pós-Graduação em Filosofia, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Pesquisador do Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Leafro) // Professor Ahyas Siss é Professor Associado II UFRRJ - Universidade Rural do Rio de Janeiro. É líder GPESURER - Grupo de Pesquisa de Educação Superior e Relações Étnico-Raciais, membro da LEAFRO (NEAB) da UFRRJ e Coordenador da OPAAS - Observatório de Políticas de Ação Afirmativa no Sudeste Brasileiro, com publicações no campo das Relações Raciais-Étnicas e Educação Brasileira.

analisados pela pesquisadora, os outros três não foram inclusos: um porque era de autoria da própria pesquisadora e os outros dois porque os autores não se disponibilizaram a participar da pesquisa.

Após análises dos documentos e entrevistas, a pesquisadora chegou às seguintes conclusões: os professores orientadores dos TCCs, em sua grande maioria, tinham uma íntima ligação com o tema para além do profissional, ou seja, eram influenciados e estimulados pelas suas experiências pessoais (TARDIF, 2011); quanto aos estudantes, a escolha do tema na pesquisa surgiu por vários motivos, como o contato com o tema em monitorias e em disciplinas específicas, incentivo de professores que tinham proximidade com a temática, vivências em projetos de extensão e estágio supervisionado.

No final, após discorrer sobre os “porquês” de cada sujeito e suas pesquisas, a pesquisadora apresentou dois pontos relevantes quanto ao currículo formal e sua relação com o tema a partir dos trabalhos de TCCs apresentados: o currículo ainda possui pouca base teórica quanto ao tema da História da África e o tema ainda é muito marginal dentro da instituição.

1.1.2 Os desafios para a implementação da lei

Diante da imersão realizada sobre os trabalhos ora apresentados, podemos concluir que, mesmo diante da vasta oportunidade em relação à implementação daquilo que podemos considerar como ideal, temos tido alguns avanços e tentativas que, como bem afirma o ditado, *não podemos jogar o bebê fora junto com a água do banho*.

Entre os nossos maiores destaques, ressaltamos que existe um desconhecimento quanto aos objetivos das DCN's ERER. A maioria das instituições que fizeram alguma inserção foram motivadas pelas propostas que as DCN's do curso de Pedagogia apresentam, o que não deixa de ser positivo, porém a temática vem de forma mais sucinta e compete com outras proposições. O documento das DCN's ERER, além de trazer as orientações para a implementação, possibilita ao pesquisador e ao professor que estão à frente da reformulação uma riqueza maior de informações, além dos conteúdos, mas que fazem com que se compreenda a relevância do tema na formação.

A forma como a disciplina, quando é ofertada, e o tema são tratados dentro da formação docente também nos chamou atenção. O fato de serem mobilizados, muitas vezes,

para inserção por algum professor ou por estudantes é um fator de preocupação, pois entendemos que o tema, mesmo que urgente, não ocupa um lugar de primazia na formação.

1.2 O processo de coleta de dados, definição dos instrumentos e os sujeitos da pesquisa

Perante o problema de pesquisa apresentado e os objetivos a serem alcançados, a dinâmica metodológica envolverá o diálogo do pesquisador com o campo e seus membros (FLICK, 2004), cuja configuração é uma abordagem *qualitativa*, embora, em algum momento, possam surgir informações quantitativas.

Propor compreender e analisar como a temática étnico-racial foi incorporada no currículo do curso entre os anos de 2005 e 2015 teve como premissa conhecer os aparatos legais que fundamentam e ancoram a proposta. Para tanto, foi realizada uma imersão sobre os objetivos das DCN's EREER e das DCN's do Curso de Pedagogia. Essa primeira ação tornou-se determinante para o andamento da pesquisa.

A definição da pergunta final da pesquisa foi construída observando os cuidados apresentados por Yin (2005): “paciência” e “tempo”. Segundo o autor, é preciso compreender que um problema de pesquisa precisa possuir duas características básicas: uma é a sua *substância*, que demonstra sobre o que é o estudo e qual é o seu conteúdo; e a outra é a *forma*, na realização de uma pesquisa do tipo “como” e “o que”. Identificar esses dois pontos na pergunta pode facilitar na definição de qual estratégia de pesquisa utilizar.

Após, exaustivamente, realizar esse exercício, amparados pela carga de leituras, pesquisas, leitura das disciplinas de metodologias do programa de pós-graduação e interlocução com outros pesquisadores, por meio de participação em seminário e congressos, chegamos à definição da estratégia metodológica: o estudo de caso. O estudo de caso, ao sugerir a investigação tendo como objeto o currículo e formação do curso de Pedagogia, trata-se de um fenômeno único e singular em contexto definido. Segundo Ludke e André (1986), o estudo de caso apresenta algumas características específicas que colaboram e justificam o uso dessa abordagem na pesquisa proposta. Além da singularidade já citada, considera fundamental a análise do contexto do objeto da pesquisa e revela as múltiplas dimensões presentes em uma determinada situação ou problema.

Tendo o currículo e a formação como os principais objetos de pesquisa, uma das primeiras atividades nesse percurso, após a exatidão teórica que não finda nesse processo, foi compreender o curso sob uma perspectiva histórica, desde sua origem até os dias atuais. Analisamos as influências históricas que permeavam sua construção, as políticas educacionais

vigentes no ano de criação do curso e se havia alguma relação dessas políticas com a fundação ou influência na proposta curricular. Essa visão e análise diacrônica se fazem importantes, pois podem possibilitar respostas às perguntas que venham a surgir.

1.2.1 A coleta de dados

Para começarmos a coleta de dados foram realizados, inicialmente, alguns trâmites junto à instituição FaE/CBH/UEMG, nosso *locus* de pesquisa. De acordo com a especificidade do nosso objeto de estudo e com os objetivos específicos previamente delimitados, era necessário, nessa primeira etapa, ter acesso aos documentos que somente a Secretaria, Coordenação e Diretoria do curso teriam posse, demandando um pedido formal para acesso.

Na carta¹⁰, entregue pessoalmente à Diretoria e Coordenação da Faculdade, foi apresentado o objetivo principal da pesquisa, *analisar como a temática étnico-racial foi incorporada no currículo de formação inicial do Pedagogo*. Nela, também foi feito o pedido de autorização para coleta de dados. Como adendo, colocamo-nos à disposição para explicar com mais detalhes e rigor como seria realizado o trabalho. Após aproximadamente uma semana, recebemos os devidos retornos, tanto por parte da direção da faculdade quanto por parte da coordenação do curso.

Na primeira reunião com a vice-coordenadora do curso, detalhamos novamente os objetivos, com o intuito de explicar os passos da pesquisa, conhecer um pouco mais sobre a instituição, seu funcionamento e suas práticas e iniciar a coleta dos documentos. No fim desse encontro, definimos que seria importante ser feita a leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso do ano de 1999 e do ano de 2008, elaborado após a reformulação do currículo em 2007. Esses documentos, por conterem a proposta pedagógica da instituição, construída com a participação de todos os profissionais da educação de forma democrática e transparente, conforme prevê a LDB nº 9.394/96¹¹, traria bastantes insumos no primeiro momento.

Após mergulhar na leitura e análise do material coletado, agendamos o segundo encontro com a vice-coordenadora do curso. Para esse momento, algumas questões foram formuladas como forma de nos orientar para a coleta de dados, não sendo considerado esse encontro uma entrevista formal. Essa ação foi baseada em Yin (2005), que afirma que na

¹⁰ Anexo B: Carta de apresentação.

¹¹ LDB nº 9.394 - Artigo 12, 13 e 14.

coleta de dados o pesquisador precisa saber fazer as perguntas certas, compreendendo que uma boa pesquisa é construída com boas perguntas, mas nem sempre boas respostas. Diante dessa afirmação e de acordo com reformulação curricular ocorrida no curso no ano de 2007, três anos após a implantação das DCN's ERER, surgiram indagações como: Quais foram as principais motivações para reformulação do currículo em 2007? Quais estratégias adotadas pela instituição para execução dessa reformulação? Houve alguma base epistemológica subsidiando esse exercício? Quais os desafios encontrados nesse processo?

Na intenção de contribuir com essas questões, de forma muito atenciosa e prestativa, a vice-coordenadora nos forneceu alguns dados que iluminariam nosso caminho. No PPP de 2008 constava a informação de que a reformulação foi realizada de forma coletiva pela Comissão de Currículo, então, foram disponibilizadas para nossa análise as atas lavradas após cada reunião realizada pela comissão durante os anos de 2007 e 2008. Ao todo foram disponibilizadas vinte e uma atas com registros entre fevereiro de 2007 e março de 2008. De posse desse material, fizemos uma análise minuciosa sobre cada assunto tratado, observando quem falava e o que se falava e as ações delineadas sobre cada ata.

Outros dados coletados foram os planos de ensino de 2008 e 2010¹², destacando que o quadro curricular já tinha sido disponibilizado junto ao PPC, o que nos fez ter a informação de que o currículo não ofertava o tema no formato de disciplina. Nessa etapa, compilados os planos de ensino, buscamos realizar a análise separando por Núcleo Formativo, Disciplina, Ementa, Unidades e Subunidades, Objetivos, Referências e Observações.

À medida que fomos identificando a possibilidade de abordagem do tema por meio de algum item presente no plano de ensino ou quando identificávamos que cabia uma pesquisa mais profunda para investigação, compilávamos os dados para uma investigação mais profunda nas entrevistas. O detalhamento de cada item detectado se encontra no último capítulo do presente trabalho.

Por fim, o último material coletado para pesquisa, que corrobora com nossos objetivos, foi a relação de TCCs elaborados pelos estudantes. A informação sobre trabalhos acadêmicos centraliza-se na biblioteca da instituição. Então, de posse da carta de autorização assinada pelo Diretor, fomos ao encontro do responsável do setor que nos disponibilizou os dados.

Após análise de todos os materiais coletados (atas, PPP, Plano de Ensino, TCC e outros documentos que a vice-coordenadora achou interessante nos repassar), seguimos para a

¹² Em 2010 o currículo foi reestruturado pela comissão de currículo a fim de identificar a eficiência do mesmo, porém as mudanças foram de baixo impacto na pesquisa.

próxima etapa: a definição dos sujeitos e construção dos roteiros para entrevista, que seria semiestruturada.

1.2.2 A definição dos entrevistados

Anteriormente à entrada no programa de pós-graduação, ter o professor como um dos sujeitos da pesquisa era condição *sine qua non* do processo para um trabalho que envolvesse formação docente e diversidade étnico-racial. Porém, após as análises dos dados coletados e mergulho na Faculdade de Educação, propor esse trabalho sem dialogar com os estudantes seria inconcebível, uma vez que são sujeitos umbilicalmente interligados para o sucesso dessa prática e as entrevistas são uma das mais importantes fontes de informação (YIN, 2005). Então, decidimos ter os dois sujeitos na pesquisa: professor e estudante do curso de Pedagogia da FaE/CBH/UEMG.

A escolha dos sujeitos a serem entrevistados foi realizada a partir das análises dos dados selecionados. No grupo de professores, procuramos entrevistar professores que compuseram a comissão de currículo do processo de reformulação em 2007; professores que, a partir da análise dos planos de ensino, poderiam trabalhar a temática em sala de aula; e professores citados pelos estudantes durante as entrevistas que tivessem trabalhado o tema em algum momento da formação. Ao todo, sete professores foram selecionados.

Dentro do grupo de estudantes a delimitação foi menor, e definidos a partir das análises realizadas. Optamos por entrevistar estudantes que tivessem a formação baseada no currículo de 1998 e estudantes que cursaram o currículo reformulado em 2007, vigente a partir de 2008. Em relação aos que cursaram o de 2008, definimos estudantes egressos e estudantes ativos no curso, assim, percorreríamos um período maior de formação e, conseqüentemente, identificaríamos alguma formação ou evento em particular que tenham ocorrido.

Com exceção de uma entrevista, todas ocorreram na Faculdade de Educação, agendadas de acordo com a disponibilidade do entrevistado entre os meses de outubro e dezembro de 2017. O modelo utilizado, conforme já mencionado, foi semiestruturado e foram elaborados três roteiros distintos, a fim de atender aos objetivos pré-definidos. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas para análise com o consentimento do entrevistado. Foram assinados, portanto, os termos de concordância de cada um. O grupo de entrevistados é composto em sua maioria por mulheres, por isso foram citados, ao longo do texto, no gênero feminino.

2 AS CONJUNTURAS DA LEI 10.639/03: UM DIÁLOGO A FAVOR DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A proposta de elaborar um texto a partir de uma perspectiva histórica – com foco no cenário político-social anterior à aprovação da Lei 10.639/03 – surgiu da influência da minha formação como professora de História, cujo desafio, conforme afirma Hobsbawm (2002), é lembrar o que os outros esquecem, e da compreensão de que a luta pela educação antirracista no país é histórica e tem como sujeito principal o movimento negro¹³. O acesso a essa construção histórica não só faculta e fortalece a inserção do tema no currículo, mas também possibilita a compreensão e o aceite da razão por mantê-la.

A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que os outros esquecem, tornam-se mais importante que nunca no fim do segundo milênio. Por esse mesmo motivo, porém, eles têm de ser mais que simples cronista, memorialista e compiladores. (HOBSBAWN, 2002, p.13)

O professor, historiador e pesquisador Leandro Karnal (2004) – na introdução do livro *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas* – elucida, de forma bastante didática, o que é a produção de um trabalho histórico. Segundo o autor, é um diálogo entre o passado e o presente, no qual quem dimensiona esse diálogo é o homem no presente, podendo tornar esse texto uma parte dessa História e possibilitando uma reflexão sobre as mudanças contínuas e permanências necessárias. É exatamente sobre essas mudanças e permanências que a lei supracitada nos faz refletir.

O presente século é marcado por grandes mudanças no âmbito político, econômico, social e cultural: reflexos das ocorrências advindas da segunda metade do século passado. Hobsbawm afirma que o século XX não acabou bem, pois foi um período marcado por desmedidas transformações, como a descentralização econômica da Europa, o crescimento industrial de novas potências e o início da era da globalização. O globo caminhava para se tornar uma unidade operacional única, demarcando o crescimento dos valores individuais em detrimento dos sociais (2002 p. 23-26).

¹³ Tomando como referência a justificativa de Lélia Gonzales iremos utilizar o termo Movimento Negro na presente pesquisa no singular, “exatamente porque está apontando para aquilo que o diferencia de todos os outros movimentos; ou seja, a sua especificidade. Só que nesse movimento, cuja especificidade é o significativo negro” (PEREIRA, 2013, p.111).

Em meio às mudanças históricas do final do século, deparamo-nos também com a inserção dos movimentos culturais na sociedade, que têm seu berço nos movimentos de luta e resistência dos excluídos e discriminados que, com a chegada às instituições e por força da mídia e da própria globalização, passam a ser chamados de multiculturalismo. De acordo com Gonçalves e Silva (1998), esse movimento teve início nos países onde a diversidade cultural era um problema para a construção da unidade nacional, como é o caso do continente americano depois do chamado “mau-encontro” com os colonizadores.

Essa diversidade é ainda maior no Brasil, um país marcado pelo genocídio cultural e social da população negra antes e após a abolição. No século XX, vê-se o crescimento desses conflitos e a formação dos movimentos organizados, como foi a luta do movimento negro que, entre as suas lutas e reivindicações, sempre colocou a pauta da educação em proeminência. Sob essa perspectiva, em diálogo com a educação, iremos discorrer nas próximas linhas sobre a atuação do movimento negro em prol de uma educação antirracista e seu percurso até a implantação da Lei 10.639/03.

Primeiramente, é preciso compreender sobre qual multiculturalismo estamos falando e qual a sua forma de intervir, uma vez que o termo é polissêmico: se mal referenciado pode ser utilizado como jargão, como bem define McLaren (1997), e ser utilizado para reforçar injustiças políticas, culturais e sociais e para anuviar práticas racistas.

Em se tratando de uma pesquisa que busca construir um currículo que rompa com narrativas hegemônicas de ensino e considerando a diversidade e peculiaridade de cada ator nessa construção, tendo o movimento negro como um dos protagonistas tanto no percurso quanto na própria construção das DCN-ERER, pode-se dizer que estamos falando em multiculturalismo crítico (McLaren, 1997) ou multiculturalismo intercultural (Candau, 2008). Ao contrário do multiculturalismo assimilacionista, em que todos devem se integrar à cultura hegemônica, e do multiculturalismo diferencialista, que enfatiza a diferença do outro, o multiculturalismo intercultural/crítico busca romper com o privilégio e preza pelo reconhecimento do outro e do diálogo. Possui um caráter coletivo e emancipatório contra as desigualdades e a favor do reconhecimento das diferenças.

Candau (2008), ao tratar do multiculturalismo e seu uso, chama a atenção para o contexto histórico, político e sociocultural que deve ser considerado, pois reverbera diretamente no impacto que gera. No caso do Brasil, impulsionar esse debate multicultural nos coloca diante da nossa própria formação histórica, marcada pela presença indígena e afrodescendente e pela escravização e discriminação do outro, o que leva a questionar o que foi silenciado, valorizado e construído social e culturalmente. Silva e Gonçalves (1998), fazendo referência ao contexto da América Latina e à forma de intervir do termo, afirmam:

“são os grupos que reivindicam o reconhecimento de seu patrimônio cultural, são justamente aqueles que construíram as nações nas quais vivem” (1998, p. 18).

2.1 As relações Brasil e África: O atlantismo brasileiro¹⁴

Durante minha experiência como gestora cultural no Centro Cultural – intermediando os trabalhos juntamente com os professores visitantes – e com base nos dois últimos anos de percurso da presente pesquisa, foi muito comum deparar com a afirmação de alguns professores/pesquisadores sobre a importância do presidente Luiz Inácio Lula da Silva na implantação da Lei 10.639/03. Deliberada poucos dias após a sua posse, é fruto do Projeto de Lei nº 259 de autoria dos deputados federais Esther Grossi e Ben-Hur¹⁵ e já tramitava no Congresso desde o ano de 1999. Cumpre ressaltar que não foi a primeira vez que a pauta de inserir ou intensificar o tema afro-brasileiro na educação tinha sido levado ao parlamento. De acordo com nossos registros, identificamos uma primeira proposta na Câmara dos Deputados ainda em 1979¹⁶, histórico esse que iremos detalhar mais adiante.

A interrogação que fazemos consiste em obter um panorama sobre quais circunstâncias – políticas, culturais ou sociais – que emergiam no país e no plano internacional que impulsionaram a aprovação de uma demanda que esteve em congresso por mais de vinte anos. Além disso, a partir da década de 90, alguns estados e municípios já tinham aderido ao tema como obrigatoriedade no currículo (Sales, 2005)¹⁷. A questão é saber se teria o Brasil, no atual contexto político, interesse em fortalecer algum laço internacional

¹⁴ Título inspirado no livro: SARAIVA, José Flávio. **África parceira do Brasil atlântico: relações internacionais do Brasil e da África no início do século XXI**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012

¹⁵ Esther Pillar Grossi. Eleita deputada federal com mandato de 1995-1999 e no período de 1999-2003 como suplente pelo PT no Rio Grande do Sul/ Eurídeo Ben-Hur Ferreira eleito deputado no mandato de 1999-2003 pelo PT.

¹⁶ Projeto de Lei. Nº 643/1979. Autoria do Deputado Adalberto Camargo. Ementa: Intensificar conteúdos de afro-brasilidade na disciplina Estudos Sociais dos Currículos de Ensino de Primeiro e Segundo graus

¹⁷ As Leis Orgânicas dos Municípios de Salvador⁹ e Belo Horizonte, por exemplo, estabelecem no artigo 183, § 6º e no artigo 163, § 4º, respectivamente, que “é vedada a adoção de livro didático que dissemine qualquer forma de discriminação ou preconceito” (Leis Orgânicas dos Municípios de Salvador e Belo Horizonte *apud* Silva Junior, 1998: 115 e 173). Este mesmo objetivo é buscado na Lei Orgânica do Município de Teresina, promulgada em 26 de julho de 1999, artigo 223, inciso IX, que estabelece a “garantia de educação igualitária, com eliminação de estereótipos sexuais, racistas e sociais dos livros didáticos, em atividades curriculares e extracurriculares” (Lei Orgânica do Município de Teresina *apud* SOARES, 2001). Também percebemos esta preocupação na Lei Orgânica do Município do Rio de Janeiro, promulgada em 5 de abril de 1990, no artigo 321, inciso VIII, a qual estabelece que o ensino será ministrado com base no princípio de uma “educação igualitária, eliminando estereótipos sexistas, racistas e sociais das aulas, cursos, livros didáticos ou de leitura complementar e manuais escolares” (Lei Orgânica do Município do Rio de Janeiro *apud* SILVA JUNIOR, 1998: 212). (p. 26).

com os países africanos e qual era o cenário mundial no início do século XXI que possibilitasse ou viabilizasse essa medida.

A fim de sanar essas questões, realizamos uma pesquisa bastante sucinta sobre o contexto político e econômico do Brasil e sua relação com o continente africano. Sucinta porque uma pesquisa mais robusta demandaria um tempo maior e alteraria o foco da proposta presente. Como aporte teórico principal, recorreremos a Saraiva (2012) que, ao longo do seu trabalho, apresenta, por meio do que ele chama de *atlantismo brasileiro*, os movimentos históricos e atuais da interação do continente africano com o Brasil. Realizamos, a partir desse estudioso, interlocuções com outras literaturas, estabelecendo como marco inicial os anos 40/50 do século XX.

Após a abolição em 1888, o Brasil rompeu abruptamente suas relações com o continente africano, com a proposta de criar uma identidade nova para o país. Naquele momento, quanto mais se distanciasse da herança negra da escravidão melhor seria, fomentando o que viria a ser chamada de ideologia de branqueamento, tendo como meta embranquecer a população brasileira com o plano de construir um Brasil com uma raça mais homogênea e pura. A África representava, naquele momento, metaforicamente, uma sociedade que foi desonrada e negada, uma África que denunciava a condição social e cultural da nossa existência (Hall, 2003).

Para Hasenbalg (2005), o movimento na busca do branqueamento sempre esteve presente na sociedade brasileira, inclusive no período da escravidão, mediante a exploração sexual dos homens brancos de classe superior às mulheres negras ou pela preferência de pessoas com pele mais escura em se casarem com pessoas de pele mais clara. Contudo, no período após a abolição, impulsionada pela imigração – sinônimo de modernização a longo prazo – a ideologia se fortaleceu¹⁸.

Com o passar dos anos, mesmo com a reaproximação da diáspora brasileira com o continente africano, os motivos que fortaleceram seu distanciamento foram tão perversos que romper e desconstruir esse imaginário – fabricado sobre os seus habitantes e naqueles que os descendem, inferiorizando-os e colocando-os em condições desiguais – tornaram-se grandes desafios.

Após os anos 30, já nas décadas de 40/50, iniciou-se outro movimento no mundo que, ainda tímido, começou a mudar os olhares sobre o continente africano e sobre os países da

¹⁸Entre 1888 e 1930, 3.762.000 estrangeiros chegaram ao Brasil. Usando uma taxa de retorno à Europa estimada em 25%, podemos concluir que nesse mesmo período 2.822.000 estrangeiros fixaram-se no Brasil. A imigração alcançou seu auge nos anos seguintes à abolição. Entre 1888 e 1900, 1.433.369 imigrantes vieram para o Brasil. Quase 60% deste total eram italianos, a maioria dos quais dirigiu-se para o Estado de São Paulo. Entre 1901 e 1910, 671.351 estrangeiros chegaram ao Brasil; outros 817.744 vieram entre 1911 e 1920, e finalmente, mais 840.205, entre 1921 a 1930. (HASENBALG, 2005, P. 166-167).

diáspora. Essas mudanças são incentivadas pelas reorganizações políticas, culturais e geopolíticas ocorridas no mundo nesse período, provocadas pelo fim da Segunda Guerra mundial; pelo enfraquecimento dos países europeus após a guerra; pelo início do processo de descolonização da África, que se intensificou nos anos 60; pela explosão demográfica no mundo e pela criação da UNESCO, que tem como objetivo garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações com foco na educação, cultura, ciência e comunicação.

A UNESCO, diante dos fatores acima relacionados e considerando o impacto do Holocausto da Alemanha na Segunda Guerra – uma das maiores barbáries do mundo, que tinha como pano de fundo uma ideologia racista, temerosa quanto à situação dos grupos culturalmente dominados – coordena uma pesquisa comparativa sobre as relações raciais no Brasil. A escolha do Brasil ocorreu porque, segundo a UNESCO, o país era considerado uma referência internacional contra essas práticas, fortalecida pelo mito da democracia racial¹⁹, predominantemente dominante naquele período.

O Projeto da UNESCO foi realizado no início dos anos 50 em quatro estados do país: Rio de Janeiro, São Paulo, Pernambuco e Bahia. Segundo Maio (2000), a pesquisa seria realizada, inicialmente, apenas no estado da Bahia, onde os resultados confirmavam que vivíamos na verdadeira democracia racial. Devido à interferência de outros envolvidos na pesquisa, o campo foi ampliado, tendo o estado de São Paulo rompido com a visão otimista que a Bahia apresentou. Em comparação com outros estados pesquisados, a desigualdade racial na região sudeste se sobressai, haja vista que é o local onde se concentrou a maior população de imigrantes estrangeiros. O estado de São Paulo se consolidava com uma população de 53% dos imigrantes no ano de 1920 e os movimentos sociais paulistas no período já haviam feito essa denúncia.

¹⁹ Sobre o *mito da democracia racial* ver: FERNANDES, Florestan. Um mito revelador. In: FERNANDES, Florestan. **Significado do protesto negro**. 1ed. São Paulo: Expressão Popular co-edição Editora da Fundação Perseu Abramo, 2017. p. 29-36.

Tabela 1: Distribuição da população estrangeira por estados do Sudeste e regiões do país – 1872/1920.

Ano	1872		1890		1900		1920	
	Número	(%)	Número	(%)	Número	(%)	Número	(%)
Rio de Janeiro	94.646	24,7	16.140	4,6	50.578	4,7	50.381	3,2
Distrito Federal	84.730	22,1	135.202	44,2	195.894	18,2	239.129	15,3
São Paulo	29.662	7,7	75.030	21,4	478.417	44,5	829.851	53
Paraná	3.688	1	5.153	3,7	39.796	3,7	62.753	4
Santa Catarina	16.163	4,2	6.198	1,8	29.550	2,8	31.243	2
Rio Grande do Sul	41.624	10,9	34.765	9,8	135.099	12,6	151.025	9,6
Sudeste	270.473	70,6	292.488	83,3	929.324	86,5	1.364.382	87,1
Resto do país	112.329	29,4	58.824	16,7	145.187	13,5	201.579	12,9
Total	383.329	100	351.312	100	1.074.511	100	1.565.961	100

Fonte: IBGE – Censo demográfico de 1950 (Hasenbalg, 2005, p.168).

De acordo com alguns autores que dissertam sobre o projeto da UNESCO, além do âmbito político, o projeto teve grandes ressonâncias: destaca-se o fato de terem sido inventariadas práticas de discriminação e preconceito racial. O projeto desvelou o racismo mais que presente no país, contradizendo a ideia de democracia racial que alimentava e ainda alimenta a sociedade brasileira. Para Gonçalves e Silva (1998), foi nesse período que o “paraíso racial” brasileiro começou a ser colocado em questão, desnudando o projeto de construção nacional elaborado no período do Estado Novo. Para Maio (2000), a pesquisa foi além das expectativas: quando o objetivo era ter o Brasil como referência internacional contra as mazelas raciais, a agência sistematizou um conjunto de dados que comprovava a existência do preconceito e da discriminação no país, reverberando no campo das ciências sociais e nas produções acadêmicas.

Concomitantemente a esse período, estava o Brasil determinado a se estabelecer economicamente. Mesmo manifestando a favor da descolonização dos países africanos, o interesse em se aproximar das grandes novas potências e a relação econômica com a África do Sul – que não era bem vista pelos países africanos devido ao regime de *Apartheid* e ao Tratado de Amizade e Consulta firmado com Portugal em 1953, que obrigava o Brasil a não tomar nenhuma medida agressiva com relação à Lisboa – transpareciam o oposto.

Essa dubiedade quanto ao posicionamento brasileiro dificultou a aproximação com o continente africano até meados dos anos 70. Somente após a Revolução dos Cravos em 1974 – com o reconhecimento dos estados independentes da África, em especial referente às

colônias portuguesas – que essa ambiguidade teve fim. O Brasil escolheria a África Negra, como bem elucidado por Filho e Lessa (2007, p.74): “removido o obstáculo do colonialismo português, faltava, ainda fazer a opção entre a África negra e manutenção do comércio com África do Sul. O Brasil optou pela África negra”.

Entre os anos seguintes à década de 70, o Brasil criaria estratégias comerciais com o continente africano, o que mudaria drasticamente o cenário dessa relação, principalmente com o que foi estabelecido com a África do Sul. De acordo com Saraiva (2012), as novas estratégias comerciais que o Brasil criou retiraram a África do Sul do lugar de único e principal parceiro nas relações comerciais. A reorientação geográfica das exportações e importações colocou a África do Sul – que representava 5% do total exportado no final da década de 70 e 1% na metade da década de 80, passando a Nigéria – a ocupar o primeiro lugar.

Mesmo com alguns complicadores, essa relação perdurou em crescimento até o início da década de 90. Porém, nos anos seguintes, devido ao cenário econômico do mundo, o Brasil se fechou para a África novamente, reabrindo seu leque para outros mercados e voltando para sua ínfima relação com o continente africano, como nos anos 50 e 60. Esse cenário perdurou até o final do mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso em 2002.

No século seguinte, de acordo com Saraiva (2002), a demanda por um país que fortalecesse as relações internacionais ficou evidente nas pesquisas Ibope da eleição presidencial em 2002, em que o presidente Lula foi eleito. A vitória do presidente Luiz Inácio Lula da Silva foi reflexo de uma sociedade que clamava por mudança. Segundo Coutinho e Figueiredo (2003), as pesquisas Ibope que ocorreram entre os meses de janeiro a outubro de 2002 demonstraram como o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso estava desgastado perante a opinião pública. Esse desgaste foi reflexo da crise cambial e, automaticamente, da desvalorização do real e do racionamento de energia. Exatamente sob esse contexto, o Partido dos Trabalhadores desenhou a candidatura do presidente Lula, eleito com 61% dos votos.

Perante esse contexto, Saraiva (2002) elenca vários motivos que justificariam uma reaproximação com o continente africano e que, no seu conjunto, fortaleceriam e subsidiariam qualquer medida positiva tomada em relação ao continente. O primeiro motivo seria o fato de o Brasil ter uma tradição em manter uma excelente relação internacional com outros países, compreendendo que esta não deve permanecer em polo único e hegemônico. O segundo motivo, o qual acreditamos ser o que mais reforça e fortalece a necessidade da alteração da

LDB 9.394/96 por meio da lei 10.639/03, especificamente o Art.26A²⁰, refere-se ao fato de que

(...) temos uma dívida histórica com a África a demandar uma política específica, pública e legitimada pela sociedade brasileira, por intermédio de instituições como seu parlamento, suas universidades, suas empresas e a opinião pública em geral. A África é lugar privilegiado de formação da brasilidade, curtida e urdida ao longo do compasso do tempo. Os dois lados do Atlântico Sul abraçam-se em era geopolítica remota, compondo um mundo uno. A África ocupou papel cêntrico na formação da sociedade e da economia do Brasil. A escravidão de africanos no Brasil, para a grande maioria dos historiadores brasileiros, foi o coração que fez pulsar a organização social da colônia portuguesa nos trópicos e se tornou o amálgama da organização do Estado Imperial no século XIX (...) Apesar dos laços encerrados em certo momento e do silêncio que imperou nos escassos contatos atlânticos em grande parte do século XX – reforçados pelo sistema escolar brasileiro que ajudou a cristalizar o afastamento da África na história do Brasil, em livros afônicos de brasilidade – a África permanece como uma larva fundadora da brasilidade queira ou não os críticos de Gilberto Freyre. (SARAIVA, 2002, p. 14).

Além do âmbito social, existem os motivos políticos e econômicos. O terceiro motivo seria que a reaproximação demonstraria o interesse do país com temas globais; fortalecendo a relação Sul-Sul, estabelecendo novas parcerias e políticas mais universalistas e adaptando as circunstâncias atuais do novo século. O próximo motivo refere-se ao próprio interesse da África em dialogar com o Brasil na superação de dramas, como superação da pobreza e o acesso à garantia de todas as crianças à escola.

Por fim, e não menos importante às novas relações luso-brasileiras, principalmente no que tange à língua portuguesa, deve-se valorizar a reaproximação com a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP).

Quase que simultaneamente anterior às eleições de 2002, o Brasil se preparava para participar da III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata da Conferência da UNESCO, que aconteceria em Durban, na África do Sul, no ano de 2001. Essa demanda pelo combate ao racismo já vinha sendo feita em conferências anteriores pela ONU, mas somente com a queda do regime do *apartheid* em 1994 que a proposta foi melhor consolidada, sendo Durban escolhida de forma estratégica.

Entre as propostas apresentadas em Durban, a que mais desencadeou conflitos e complicadores foi o pedido de reparação feito aos países coloniais pela escravidão negra africana, levando alguns países europeus a questionarem as pautas e até a existência da raça e afins, lembrando que muitos países sequer se organizaram para tal evento. No Brasil, ao contrário de muitos países, foi criado um Comitê Impulso Pró-Conferência, formado em sua

²⁰ Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira

grande maioria pela sociedade civil e por movimentos sociais, com início das atividades no ano de 2000. Segundo Carneiro (2002), Durban representou uma batalha e aflorou o problema étnico-racial no plano internacional. Essa batalha evidenciou a posição unilateral dos Estados Unidos que, ao ser acusado de práticas racistas e colonialistas contra o povo palestino e percebendo a possibilidade de uma condenação pelas ações escravistas no período colonial, abandonou a Conferência e fortaleceu os interesses de alguns países ocidentais em “naufragar” com a proposta.

Podemos confirmar que Durban abriu definitivamente as portas para o reconhecimento das demandas urgentes a favor do povo negro no Brasil, entre elas uma educação que representasse de forma real a realidade da população negra. Essas pautas já vinham sendo colocadas várias vezes durante os últimos anos e, com mais veemência, nas últimas duas décadas pelo MNU e seus representantes políticos.

2.2 O Movimento Negro no Brasil: de não sujeitos a sujeitos contestadores²¹

Aprofundar sobre todas as ações, conquistas e lutas do Movimento Negro no país, devido à sua relevância, amplitude e peculiaridades na busca de um país menos injusto e mais igual, demandaria um tempo maior de pesquisa. Assim, optamos em desfiar alguns marcos que consideramos fundamentais e que poderão elucidar melhor a história desse movimento na luta antirracista no âmbito da educação e, conseqüentemente, sua representatividade na implantação da Lei 10.639/03.

Como aportes teóricos principais, recorreremos às contribuições de Gonçalves (1998), Fernandes (2017) e Pereira (2013), que nos possibilitaram munir de informações, a fim de apresentarmos de forma substancial e concisa as características peculiares do movimento negro – seus protestos, luta e mobilizações – em consonância com a estrutura política, cultural e social que se formava no Brasil dos anos 20 até os dias atuais.

Nas primeiras décadas do século XX, conforme falamos anteriormente, o Brasil foi marcado pelo intenso fluxo imigratório e pelo fortalecimento das teorias raciais²², que também já germinavam no século passado, fazendo parte do modelo de país que seria construído. De acordo com Munanga (2004), entre o fim do século XIX e os primeiros anos do século XX, a elite brasileira precisava construir sua nacionalidade e identidade. Apoiada

²¹ Título inspirado no livro: Gonçalves, Luiz Alberto Oliveira e Silva, Petronilha B. Gonçalves e Silva. O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

²² Sobre as teorias raciais Lilian Moritz Schwartz em O Espetáculo das raças, apresenta a influência dessas teorias entre os anos de 1870 a 1930 no Brasil.

nas teorias racistas da época, acreditava que a herança inferior do negro poderia resultar em uma imagem negativa na formação da identidade étnica brasileira. Foi nesse período que se fortaleceram a teoria do branqueamento e a teoria da democracia racial.

A ideologia ou ideal de branqueamento, presente na sociedade brasileira desde o período da escravidão, passou a ser o objetivo nacional após a abolição, contribuindo indubitavelmente para o fortalecimento da discriminação racial e do racismo contra a população negra brasileira. O mesmo foi e é a proposta de democracia racial, termo criado pelo antropólogo Gilberto Freyre. Essa ideologia fortaleceu o poder da elite branca, contribuindo para que fosse realizada a verdadeira mudança social, cultural e política que a abolição e a descolonização demandavam. Esses dois movimentos – branqueamento e democracia racial – contribuíram, de forma negativa e violenta, para que a população negra tivesse dificuldade de se organizar e se mobilizar dentro da sociedade, sendo condicionada a aceitar suas condições e muitas vezes se auto responsabilizar pelos seus fracassos.

De acordo com Fernandes (1978; 2017), o rompimento dessa condição só veio a acontecer quando a população negra compreendeu que as condições as quais era submetida não se justificavam apenas por ser negra (ex-escrava), mas devido à sua cor, definindo seu estrato social como inferior, impedindo-a de integrar-se da forma desejada à sociedade. No momento em que o negro reconhece essa disparidade, ainda que seja uma minoria, dá-se início no Brasil às reivindicações por condições igualitárias.

Uma das primeiras organizações negras que se destaca em prol dessas reivindicações é a Frente Negra Brasileira (FNB), em São Paulo. Considerada por Pereira (2013) a marca do início do movimento negro no Brasil, a FNB foi fundada em 1931 sob a liderança de Arlindo Veiga dos Santos e José Correia Leite, pioneiros do movimento. O grupo tinha sua sede onde funcionava o jornal *O Menelik*, principal canal de comunicação da entidade. Segundo Pereira (2013), o caminho que possibilitou a criação da FNB foi feito por dois tipos de organizações criadas por negros no século XIX: a imprensa negra e os grêmios, clubes e associações. Posteriormente, a FNB veio a tornar-se partido político com adeptos em todo o país, chegando a obter 200 mil sócios. Porém foi extinta em 1937 com o golpe no governo Vargas, transformando-se em União Negra Brasileira, mas mantendo-se viva até 1938.

Em 1944, na chamada segunda fase do Movimento Negro e fins da Segunda Guerra Mundial, nascia no Rio de Janeiro o Teatro Experimental do Negro – TEN, fundado por Abdias do Nascimento. Membro também da FNB, Abdias foi uma das figuras mais importantes na História de luta do movimento negro no Brasil, atuando como ator, militante e parlamentar. O TEN passou a colocar no cenário da cultura e das artes do Rio de Janeiro, que era conservador e patriarcal, a presença do corpo negro. Teve um dos primeiros espaços para

se reunir e se organizar, cedido pela sede da União Nacional dos Estudantes – UNE. Por meio do teatro, buscava proporcionar esclarecimento e educação ao povo, uma vez que a grande maioria dos envolvidos era analfabeta²³.

Além do campo artístico, as propostas do TEN também transitavam no campo político e por uma educação antirracista, principalmente por meio da figura de Abdias Nascimento. Em suas várias ações, destacamos a organização e realização da Convenção Nacional do Negro Brasileiro, em 1946, em que foram reunidas diversas organizações e associações negras de todo país em São Paulo e Rio de Janeiro. Entre as várias demandas reverberadas por esse encontro, pleiteavam-se bolsas de estudos para negros em todas as instituições de ensino – privadas ou públicas. Esse manifesto foi encaminhado a todos os partidos políticos da época. Abdias também teve influência direta na promulgação da Lei Afonso Arinos, em 1951, que proibia a discriminação racial no Brasil, pois foram realizadas incisivas denúncias de racismo. Por fim, teve grande atuação no incentivo à ocupação de cargos políticos pela população negra, com a justificativa de que, por meio dos negros, o tema seria levado para atuação realmente democrática.

No ano de 1969, com a proibição feita pelo governo Médici de divulgar matérias relacionadas ao Movimento Negro e outras temáticas similares, esse debate é silenciado até o fim da ditadura. Ainda assim, a denúncia do racismo velado que existia no Brasil sempre foi pauta de Abdias Nascimento, quando em 1976, em Lagos, na Nigéria, é interpelado pelo Itamaraty com a proibição do seu ensaio no Colóquio, rejeitado no II Festival Mundial de Artes e Culturas Negras e Africanas²⁴.

Alguns professores e pesquisadores, como Pereira (2001), afirmam que até o fim da década de 70 as organizações afro-brasileiras não conseguiram realizar mudanças significativas no jogo das diferenças e nas estruturas raciais que existiam no país. Essas mudanças só viriam a se consolidar após o fim da ditadura e com a criação do Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978.

Conforme Pereira (2001), podemos afirmar que o movimento negro no Brasil passou por três fases, sendo a primeira do início do século até 1937 com o Golpe de Estado e tendo como figura principal a FNB. Nessa fase, chamada *assimilacionista*, o objetivo era inserir o negro na sociedade sem cogitar uma transformação social. A segunda fase – com início no final do Estado Novo até o golpe militar em 1964, cujo período foi marcado pela criação do TEN – além das ações supracitadas, desperta para uma articulação internacional com outros

²³ Cerca de 600 pessoas foram inscritas nos cursos de alfabetização do TEN (NASCIMENTO, 2014)

²⁴ Sobre: NASCIMENTO, Abdias. A “NOTA OFICIAL” da Embaixada Brasileira em Lagos. In: NASCIMENTO, Abdias. **Sitiado em Lagos: autodefesa de um negro acochado pelo racismo**. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1981.

sujeitos. Por fim, a partir dos anos 70, houve o chamando Movimento Negro contemporâneo com a criação do MNU em 1978.

2.3 O Movimento Negro Educador

Com o passar do tempo, a população negra que, ordinariamente, foi relegada ao abandono e à pobreza após a abolição em condições desiguais e de subalternidade, compreendeu que além de lutar pela liberdade no período da escravidão, agora seria basilar lutar pelo combate à desigualdade racial, que até certo momento era um campo desconhecido. A compreensão de que existia essa carência não ocorreu de forma simultânea à abolição, nem de forma generalizada, mas à medida que foi se “ressocializando” e, conforme dito anteriormente, quando reconhece a condição a qual se encontrava.

Gonçalves e Silva (2000) deslindam sobre o percurso do movimento negro em prol da educação chamando a atenção para as peculiaridades de dois contextos. Para eles, em um primeiro momento, mostrou-se um movimento mais autônomo e regionalista, como foi nos anos 20 até os anos 50, com as associações e entidades negras oferecendo aulas em cursos noturnos e diurnos por iniciativa própria sem envolvimento do Estado. Nessa fase, “os líderes viam a educação como algo que deveria ser realizado pela própria iniciativa dos negros” (p. 142). Em um segundo momento, o movimento atingiu uma amplitude nacional a partir da segunda metade do século e teve como referência a criação do TEN, preconizado pelo debate entre cultura e educação, descentralizando e se expandido por outras regiões do país. Porém, é na década de 80/90, com a fundação do MNU, que esse debate se ampliaria. E, assim, percebendo o impacto do modelo de educação vigente no Brasil e o quanto é excludente e reprodutor da desigualdade racial, a educação se fortalece na pauta do movimento negro junto ao Estado Brasileiro.

Entre as várias mobilizações denunciando a discriminação racial e reivindicando uma educação mais justa conduzida pelo povo negro, destacamos o trabalho elaborado por Abdias Nascimento em 1976, já citado anteriormente, o qual seria apresentado no Colóquio do Segundo Festival de Artes e Culturas negras que ocorreria em Lagos, na Nigéria, em 1977, recomendado pela UNESCO. Na ocasião, o trabalho foi rejeitado. Segundo afirmação de Abdias, foi “licenciado pelo Itamaraty”. Vale ressaltar que, em 1966, Abdias já tinha denunciado a proibição do TEN na participação do I Festival Mundial de Artes Negras que ocorreu em Dakar. No documento, entre as mazelas denunciadas e as demandas inclusas,

estava a recomendação para a inclusão de um currículo sobre história dos povos africanos e da diáspora em todos os níveis escolares (NASCIMENTO, 1978, p. 139-141).

Após dez anos da realização do II Festival, em 1987, várias instituições negras – como o Centro de Integração Cultural Comercial Afro-Brasileira, o Instituto Nacional afro-brasileiro, o Instituto de Pesquisa das Culturas Negras, o Centro de Estudo Afro-Brasileiro, o Movimento Negro Unificado, o Grupo de Trabalho para Assuntos Afro-Brasileiros da Secretaria de São Paulo, o Grupo de União e Consciência Negra, o Conselho de Entidades Negras da Bahia e a Comissão de Cultura Afro-Brasileira da Secretaria de Cultura Municipal do Rio de Janeiro – assinaram em Brasília, junto ao Ministério da Educação e Cultura, o “Protocolo de Intenções”²⁵, que tem como demanda principal a revisão dos materiais didáticos de forma que atendam às demandas dos professores e dos estudantes na divulgação real do negro.

Por fim, houve a Marcha Zumbi dos Palmares, que ocorreu em 1995 em Brasília/DF. Contra o racismo, pela cidadania e pela vida, a marcha foi organizada pelo Movimento Negro em comemoração aos 300 anos da morte de Zumbi. Na ocasião, o grupo foi recebido pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, que recebeu em mãos o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial²⁶, elaborado pelo Movimento. O documento pautava todas as demandas da população negra, inclusive no âmbito educacional, e denunciava as condições precárias as quais essa população vivia no país.

Em decorrência do ato, foram elaboradas agendas junto ao governo federal por reconhecimento da existência da discriminação racial no país, velada por anos e reforçada pela ideia da democracia racial. No mesmo ano do ato, em 1995, foi criado o Grupo de Trabalho Interministerial de Valorização a População Negra (GTI População Negra) e no ano seguinte, organizado pelo Ministério da Justiça, foi realizado o Seminário Internacional denominado “*Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos*”. Esse diálogo com o executivo pode ser considerado um marco na longa história de luta do movimento negro e boas perspectivas de mudanças futuras, uma vez que essa relação vem permeada de silenciamento e opressão²⁷.

Questionar o acesso à educação e indagar sobre o que a compõe como uma ferramenta para uma mobilidade social, conforme foi sempre proposto pelo Movimento Negro, reduzem dentro do ambiente escolar o risco de naturalização de práticas racistas e o reforço de estereótipos presentes no cotidiano da sala de aula e nas instituições de uma forma geral.

²⁵ Anexo C: Protocolo de Intenções.

²⁶ O documento completo consta disponível em: <http://memorialdademocracia.com.br/card/marcha-zumbi-reune-30-mil-em-brasilia>. Acesso dia: 12/02/2018.

²⁷ NASCIMENTO, Abdias. **Discussão sobre raça**: proibida. In: O genocídio Negro no Brasil. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

Sobre essas duas vertentes, naturalização do racismo e de práticas racistas, temos duas grandes referências de pesquisas no campo da educação, que auxiliam nessa desconstrução e enfrentamento, além de trazerem à tona o que a luta do movimento negro significa e significou.

A primeira é de Gomes (1995), que tem como sujeito principal da pesquisa um grupo de professoras negras e seu processo de construção de identidade. A segunda é o trabalho de Cavalleiro (2000), uma pesquisa realizada durante oito meses no espaço pré-escolar, observando o convívio social e suas relações multiétnicas. As duas pesquisas apresentam conclusões e desafios, que nós, professoras e professores em constante formação e protagonistas na luta por uma educação antirracista, deveríamos combater e compreender. Primeiramente, a questão racial e o racismo estão postos nas formas e maneiras como se relacionam professor/aluno, aluno/aluno e aluno/professor, ocorrendo de forma sutil ou não. A relação com a família, tanto dos professores quanto dos alunos, é um complicador e deve ser colocada em pauta, ou seja, uma educação antirracista extrapola os muros da escola. Em uma segunda instância, muitas vezes a forma como a estrutura e a escola se organizam contribui para o racismo institucional. E, por fim, e talvez o que retroalimenta todas as condições acima é o silêncio sepulcral dentro do ambiente escolar em volta desse tema.

Diante desses contextos, que corroboram para que compreendamos o impacto da discriminação racial no ambiente escolar, somada ao descaso histórico do poder público na distribuição na criação de oportunidades educacionais, dialogamos com pesquisas de Hasenbalg e Silva (1990) e Henriques (2001), as quais, por meio de dados quantitativos do PNAD, levam-nos a pensar a questão de raça e racismo para além da educação, mas considerando também a ausência de uma educação justa na mobilidade social da população negra.

Essa reflexão contribui para a compreensão do quanto o seu lugar de ex-escravo e os efeitos discriminatórios raciais continuamente eliminaram as aspirações dos negros por algo melhor, determinando-os a ocupar lugares impostos e pré-condicionados para as pessoas de cor. Nesse sentido, segundo Arroyo (2013), no ambiente escolar, esse reforço negativo ocorre frequentemente por meio de rituais – como retenção, classificação e repetências – levando-os à evasão ou à transferência para o horário noturno da escola, a chamada EJA, definindo “quem é, qual seu lugar social, racial nos rituais segregadores da escola” (2013, p. 277).

Ainda nesse percurso no papel da educação na mobilidade social do negro, pardo e branco, Hasenbalg e Silva (1990) concluem em suas observações que, quando ambos possuem a mesma origem social, brancos e não brancos obtêm níveis de escolaridade diferentes, sendo o último mais inferior que o primeiro. E quando obtêm a mesma formação,

em comparação com a inserção no mercado de trabalho, os não brancos ocupam sempre lugares inferiores aos brancos. Essas duas situações, diante do cenário que o país viveu rumo ao crescimento industrial e à urbanização, cooperaram para a manutenção da população branca no topo da hierarquia social e para a desigualdade racial que ainda vivemos em dias atuais.

Nesse mesmo trabalho, os autores trazem uma análise baseada nas pesquisas do PNAD – de 1982, demonstrando o impacto dessa realidade no campo da educação. Nele, os autores descrevem as trajetórias, as desvantagens e o ritmo de progressão das desigualdades entre o estudante de cor preta e o de cor branca. Segundo os autores, esse debate ficou silenciado no campo das ciências sociais e, somente em meados da década de 80, a partir das reivindicações de educadores e ativistas negros, o assunto começou a ser pensado com mais afinco.

Entre os dados compilados, é possível visualizar uma evolução na linha que aponta o tempo de permanência escolar entre brancos, pardos e negros. Entre a população branca esse número é bem melhor que a dos negros e pardos. Por exemplo, nos primeiros oito anos de ingresso no ensino fundamental, a população branca tem uma representação de 55,2%, completando os estudos obrigatórios. Já a população negra e a população parda somam uma média de 45%, uma diferença de quase 10% de um grupo para outro. Quando comparamos à conclusão do ensino superior, a população branca tem um número de 14%, enquanto a população negra possui 1,6% e a parda 2,8%. Considerando que os anos 80, período de redemocratização no país, foram o auge do crescimento econômico e industrial, não nos restam dúvidas de que os melhores empregos foram destinados à população branca, mais capacitada, condicionando a população negra a iniciar uma vida adulta em desvantagem comparada à vida do branco (Hasenbalg; Silva, 1990, p.7).

Henriques (2001), por meio de um trabalho similar, porém com recorte temporal de 1992 a 1999, e utilizando também como referência a base do PNAD, apresenta dados e informações que, além de externarem o quanto nosso sistema é desigual e precário, podem ser utilizados como referência para que possamos visualizar as possibilidades de redução das desigualdades sociais e raciais e, a partir disso, definir novas bases para o desenvolvimento. De acordo com a sua pesquisa, observa-se que, teoricamente, em todos os anos houve uma evolução significativa quanto ao acesso à educação no Brasil, ou seja, uma maior permanência na escola. Porém, a estabilidade quanto à desigualdade racial se mantém ano a ano em relação à população negra, que se apresenta sempre em condição de desigualdade comparada à branca. Já nos dados de 1992 a 1999, além da desigualdade se manter, a diferença nos segmentos do ensino secundário e superior se destaca:

entre os jovens brancos de 18 a 23 anos, 63% não completaram o ensino secundário. Embora elevado, esse valor não se compara aos 84% de jovens negros da mesma idade que ainda não concluíram o ensino secundário. A realidade do ensino superior, apesar da pequena diferença absoluta entre as raças, é desoladora. Em 1999, 89% dos jovens brancos entre 18 e 25 anos não haviam ingressado na universidade. Os jovens negros nessa faixa de idade, por sua vez, praticamente não dispõem do direito de acesso ao ensino superior, na medida em que 98% deles não ingressaram na universidade. (HENRIQUES, 2001, p. 31)

Esses dados são apenas parte de várias pesquisas já realizadas que comprovam o quanto a segregação racial afetou e afeta a população negra nesse país. Tanto Hasenbalg e Silva (1990), Gomes (1995), Pinto (1993), Henriques (2001) e Cavaleiro (2000) defendem que, além da democratização da escola, tem que se pensar em uma revisão curricular e no rompimento com o silenciamento do debate sobre o racismo na escola.

Esse lugar que a população negra ocupa ou, como bem reforça Hasenbalg (2005), o “lugar apropriado para as pessoas de cor” foi construído de uma robustez que as péssimas condições quanto à mobilidade social e às desigualdades raciais foram naturalizadas de uma forma tamanha, tanto pelos brancos quanto pelos próprios negros, que romper com essa lógica, pensar em permanências e rupturas estruturais tornaram-se um grande desafio.

Du Bois (1999) e Fanon (2008) resumem bem esse nosso desafio. Para eles, é preciso romper com esse paradigma de se ver com o olhar do outro, esses arranjos sociais e conflitos que – circunscritos a relações de poder – associam, colocam e mantêm o branco no topo da pirâmide social. Exatamente como forma de repúdio a essa condição que o movimento negro se organizou e se organiza ao longo da história, a fim de reivindicar sua saída da condição de ex-escravo ou escravo liberto e combater a desigualdade racial que, como afirma Henriques (2001), impede o desenvolvimento das potencialidades e progressos sociais dessa população.

2.4 A tramitação da Lei 10.639/03: um caminho com mais de 20 anos

A demanda por uma educação que se pautasse na História Africana e Afro-brasileira, conforme apresentado, tem um percurso longo na história do movimento negro no Brasil, constando sempre em suas pautas e em todas as suas fases talvez como um dos assuntos mais importantes discutidos e pontuados. No Congresso, o tema, até a implantação da Lei 10.639/03, foi sendo, muitas vezes, silenciado e interpelado por outras demandas.

Conforme já explicitado, a implantação da referida lei, especificamente as pautas que compõem o artigo 26, teve como aliados o cenário político do Brasil e suas relações de

interesses internacionais, findando com a eleição do presidente Lula em 2002. Dessa forma, a presente exposição tem como objetivo listar quando essa demanda esteve presente no Congresso para votação, assim como seus percalços.

Podemos dizer que a Lei 10.639/03, mesmo sendo implantada por meio do PL nº 259/99 que tramitou por aproximadamente quatro anos, continha um assunto que já tinha emergido no Congresso outras vezes. O primeiro registro por nós levantado, mesmo que de forma mais tímida, foi apresentado pelo Deputado Adalberto Camargo por meio do PL nº 643/1979, que tinha como objetivo intensificar conteúdos de afro-brasilidade na disciplina Estudos Sociais dos Currículos de Ensino de Primeiro e Segundo graus. Em seguida, com mais profundidade e abarcando uma política de ação afirmativa maior, veio o PL nº 1.332/83, denominado Ação Compensatória, apresentado pelo Deputado Abdias Nascimento. É interessante destacar que esse projeto veio após a criação do MNU, que também teve como um dos fundadores o próprio Abdias.

Nessa conjuntura, o país também se organizava politicamente e a chegada de Abdias ao parlamento não foi recebida com grande simpatia por aqueles que ali já estavam, como por alguns membros ditos mais radicais do MNU, que eram contra essa articulação, tanto com o partido político quanto com o Estado (PEREIRA, 2013, p. 289). No PDT (Partido Democrático Trabalhista), fundado por Abdias juntamente com Leonel Brizola em 1980, a campanha que o elegeu teve como lema *O povo negro no poder*, uma campanha calcada em lutar por reparação e romper com o mito da democracia racial. As demandas pautadas pelo deputado, principalmente as que tangenciavam pelas questões raciais, eram advindas do próprio Movimento Negro.

Uma de suas defesas na campanha era a necessidade do Movimento ocupar cargos antes nunca ocupados, como era o caso do judiciário e legislativo, e pautar ações mais políticas e ideológicas. A criação do Memorial de Zumbi em Alagoas, em 1985, foi um dos exemplos. A proposta de criação do Memorial que, inicialmente, tinha um caráter mais turístico e comercial, passou a ter um caráter predominantemente político-ideológico com a intervenção da militância negra no processo, entre eles a de Abdias Nascimento e Lélia Gonzáles (SANTOS apud PEREIRA, 2013, p. 272). Paralelamente à candidatura e eleição de Abdias, a atuação do movimento negro era acompanhada de uma nova roupagem que, além de fortalecer estratégias para atuar no campo da educação, fortalecia suas relações com o poder público.

O Projeto de Lei apresentado por Abdias em 1983, além de propor medidas que abarcassem tanto áreas do setor público quanto do setor privado, com reserva de vagas de trabalho para negros e negras, tem no Artigo 8º os deveres do Ministério da Educação e

Cultura, demandando por uma reforma curricular. Infelizmente, o PL nunca conseguiu ser apreciado em plenário, seja por falta de *quórum*, seja por falta de interesse, sendo arquivado em 1989.

Art.8º O Ministério da Educação e Cultura, bem como as Secretarias Estaduais e Municipais da Educação, conjuntamente com representantes das entidades negras e com intelectuais negros comprovadamente engajados no estudo da matéria, estudarão e implementarão modificações nos currículos escolares e acadêmicos em todos os níveis (primários, secundários, superior e de pós-graduação). (NASCIMENTO, 2014, p. 294).

Mas o assunto não veio ao Congresso apenas nessa oportunidade. Antes do seu arquivamento, de acordo com Pereira (2013) e Freitas (2010), em 1988, o deputado federal Paulo Renato Paim do PT, eleito pelo Rio Grande do Sul, também apresentou o PL nº 678 de 10 de maio de 1988, que estabelecia a inclusão da disciplina *História Geral da África e do Negro no Brasil* como disciplina integrante do currículo escolar obrigatório. Sobre esse trâmite, não conseguimos levantar maiores detalhes.

Poucos anos depois, em 1995, o mesmo deputado, Paulo Renato Paim, apresentou outra proposta: um pedido de reparação com indenização para os descendentes dos escravos no Brasil. Também foi arquivado. No mesmo período, a Senadora Benedita da Silva retomou o assunto por meio de dois projetos: um em prol da inclusão da disciplina de História e Cultura da África nos currículos, PL nº 18; e o segundo, os PL 13 e 14, que pleiteavam o direito a cotas para a população negra. Ambos foram arquivados ao final da legislatura da Senadora²⁸.

Além dos projetos de amplitude nacional, houve projetos estaduais, como, por exemplo, o PL nº 498/93, em Pernambuco, do Deputado Humberto Costa, que defendia a inclusão de História da África no currículo das escolas da rede Estadual e demandas municipais, com alterações nas Leis Orgânicas dos Municípios, como bem explicitado por Sales (2005)²⁹.

²⁸ Fonte: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/24478> Acesso em: 18/02/2018.

²⁹ As Leis Orgânicas dos Municípios de Salvador e Belo Horizonte, por exemplo, estabelecem no artigo 183, § 6º e no artigo 163, § 4º, respectivamente, que “é vedada a adoção de livro didático que dissemine qualquer forma de discriminação ou preconceito” (Leis Orgânicas dos Municípios de Salvador e Belo Horizonte *apud* Silva Junior, 1998: 115 e 173). Este mesmo objetivo é buscado na Lei Orgânica do Município de Teresina, promulgada em 26 de julho de 1999, artigo 223, inciso IX, que estabelece a “garantia de educação igualitária, com eliminação de estereótipos sexuais, racistas e sociais dos livros didáticos, em atividades curriculares e extracurriculares” (Lei Orgânica do Município de Teresina *apud* SOARES, 2001). Também percebemos esta preocupação na Lei orgânica do Município do Rio de Janeiro, promulgada em 5 de abril de 1990, no artigo 321, inciso VIII, a qual estabelece que o ensino será ministrado com base no princípio de uma “educação igualitária, eliminando estereótipos sexistas, racistas e sociais das aulas, cursos, livros didáticos ou de leitura complementar e manuais escolares” (Lei Orgânica do Município do Rio de Janeiro *apud* SILVA JUNIOR, 1998: 212). (p. 26).

Diante desse cenário, observa-se que, nas décadas de 80/90, o debate por medidas de reparação e de reconhecimento da população negra se fortalece, tendo como interlocutor principal o movimento negro – seja na linha de frente, ocupando cargos políticos no legislativo; seja como atores coadjuvantes nessa empreitada, reverberando em uma articulação maior com o governo a partir do novo milênio.

2.5 A construção das DCN's ERER

Após a implantação da Lei 10.639/03, outras medidas e ações ganharam destaque no cenário, o que demonstrou que a temática passou a obter atenção do governo brasileiro naquele momento. No mesmo ano, em 2003, foi criada a Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR³⁰, que, posteriormente, passou a ser denominada Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Em 2004, o MEC criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD – que, sequencialmente, passou a se chamar Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI³¹. E, ainda em 2004, foram aprovados pelo Conselho Nacional da Educação o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004, ambos regulamentam as DCN's ERER, todas em respostas às reivindicações do próprio movimento negro.

Ao contrário do que ocorreu com o veto do Artigo 79A³², as DCN's ERER, referência principal da nossa pesquisa – dado que é ela que apresenta as orientações para implementação da lei conforme propõe o Artigo 26 – foram construídas com o envolvimento direto e indireto do movimento negro. Segundo Gatinho (2008), iniciada em 2002 com a chegada da professora e militante do movimento negro Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva no CNE, a articulação do movimento negro vem antes da instituição da Lei 10.639/03. Essa medida foi reflexo dos compromissos assumidos pelo Ministro da Educação Paulo Renato Souza ainda na Conferência de Durban. Petronilha é escolhida para integrar como membro do CNE, representando os afrodescendentes na Câmara de Educação de Educação Superior do Conselho no ano de 2002. No mesmo ano, a professora faria parte da comissão que faria a

³⁰ Responsável pela formulação, coordenação e articulação de políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial e proteção dos direitos dos grupos raciais e étnicos discriminados, com ênfase na população negra. (BRASIL, 2013, P. 09).

³¹ Essa secretaria surge com o desafio de desenvolver e implementar políticas de inclusão educacional, em articulação com o sistema de ensino, considerando as especificidades das desigualdades brasileiras e assegurando o respeito e valorização dos múltiplos contornos, evidenciados pela diversidade étnico-racial, cultural, de gênero, social, ambiental e regional do território nacional.

³² Art. 79-A. Os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria.

elaboração do Parecer em conjunto com outros membros, já quando o PL que reverberou na lei tinha sido aprovado pelo Senado.

A consulta aos militantes para elaboração do Parecer foi realizada por diversas formas, principalmente por meio de questionários³³ enviados por e-mail a membros dos grupos militantes. Entre as oito perguntas que compunham esse questionário, duas faziam referências específicas à formação de professores, a saber: (1) O que os professores precisam saber sobre seus alunos negros? e (2) De que maneira os professores podem se inteirar da história e cultura dos africanos e da história e da cultura dos brasileiros descendentes de africanos? As outras formas de consultas e envolvimento do movimento ocorreram através de eventos, seminários, conferências, muitos deles conduzidos pela própria Petronilha.

³³ Questionário disponível em Gatinho, Andrio Alves. **O movimento negro e o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** 01/05/2008 178 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, BELÉM Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do ICED Prof^a Elcy Rodrigues Lacerda.

3 O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL E O SILÊNCIO QUANTO À EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Ao definir o curso de Pedagogia da CBH/UEMG como o *locus* da pesquisa, uma das demandas durante todo esse processo foi compreender o que entendemos por implementar a discussão das relações étnico-raciais dentro de um currículo, de forma que reconheça e valorize a história, cultura e identidade dos descendentes de africanos, conforme prevê as DCN's ERER.

Essa mesma pergunta nos foi indagada durante a apresentação de uma Comunicação Oral no GT1: *Relações Étnico-raciais, formação de professores e currículo/ A lei 10.639/2003 na formação inicial de professores*, no II Congresso de Pesquisadores(as) Negros da Região Sudeste: *Negritude e afro-brasilidades em tempos de incertezas*, ocorrido na UFMG, em fevereiro de 2018, com a coordenação da professora Kátia Regis³⁴. Na oportunidade, apresentávamos o trabalho que propunha refletir sobre esse processo de implementação das DCN-ERER, dialogando com os possíveis conflitos da chamada “*Dupla consciência*”³⁵ de Du Bois (1999) e com os desafios da inserção do multiculturalismo no currículo. Para tanto, utilizamos como referencial teórico Candau (2008).

A partir da necessidade desse debate e de uma reflexão sobre as estratégias que possam propor uma formação de professores e uma reforma curricular na perspectiva da educação das relações étnico-raciais, recorreremos aos pontos que Gomes (1997) elenca, construídos sob a ótica da população negra para um pensamento educacional brasileiro. Inicialmente, a autora apresenta a necessidade da *denúncia* sobre o racismo presente na sociedade e sobre o quanto o ambiente escolar o reproduz em seu cotidiano. Essa denúncia, dentro da instituição, pode ser realizada por meio de pesquisas, debates, rodas de conversas e seminários. Em seguida, Gomes (1997) pontua o *processo de resistência negra, equívocos e distorções históricas*, que pode ser consumado pela luta e combate a estereótipos, e fala também sobre a pressão para que a história seja recontada ao contrário da conhecida como oficial e hegemônica, sendo a própria reforma curricular uma das formas de combate. O

³⁴ É Professora Adjunta IV da Universidade Federal do Maranhão (UFMA - Campus São Luís); Coordenadora da Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros. Integrante do Grupo de Trabalho nº 21 "Educação e Relações Étnico-Raciais" da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); Doutora (2009) em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Pós-Doutorado (2015) realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC-SP em parceria com o Departamento de História da Universidade Pedagógica (UP) de Moçambique.

³⁵ O conceito da Dupla Consciência, conforme Du Bois é “uma sensação de estar sempre a se olhar com os olhos dos outros, de medir sua própria alma pela medida de um mundo que continua mirá-lo com divertido desprezo e piedade (...). Esse desperdício de objetivos duplos, essa busca da satisfação de ideais irreconciliáveis, forjou uma triste devastação na coragem, na fé e nas atitudes de dez milhões de pessoas, levando-as com frequência a cultuar falsos deuses e a invocar falsos meios de salvação, parecendo, às vezes, até torna-las envergonhadas de si próprias” (p. 54-55).

terceiro ponto apresentado pela autora refere-se à *centralidade da cultura*, uma vez que é preciso reconhecer que existe uma produção cultural realizada pelos negros e uma história ancestral que nos remete à nossa origem africana, cultura que se choca com a cultura escolar. Posteriormente, é pontuada a questão da *existência de diferentes identidades*, que pode ser abordada por meio do questionamento do discurso e da prática, com perguntas que nos façam refletir sobre como a escola tem contribuído no processo de identidade racial de professores e alunos de diferentes pertencimentos étnico-raciais. Por fim, o último ponto diz respeito à necessidade de repensar sobre a *estrutura excludente da escola e como ela pode ser reconstruída*, à vista disso a repetência e evasão escolar (GOMES, 1997, p. 20-25).

Considerando que todos os pontos supracitados estão em consonância com as propostas estabelecidas pelas DCN's EREER e pensando na indagação realizada sobre como construir esse currículo abarcando essas demandas, definimos algumas premissas que julgamos pertinentes para pensar a formação docente e a temática das relações étnico-raciais no currículo. Inicialmente, é fundamental que tenhamos conhecimento de alguns conceitos e o reconhecimento da importância de compreendê-los em seu contexto. Nesse sentido, tentamos conceituar um pouco sobre os termos raça e racismo, atentando para a construção histórica, social e política dos conceitos. Posteriormente, de forma bem resumida, delineamos o percurso da formação docente no Brasil, com foco no curso de Pedagogia. Destacamos alguns marcos legais que consideramos relevantes, sinalizando mudanças e o silenciamento quanto às demandas da diversidade na fase pré-ativa³⁶ do currículo.

3.1 Raça e racismo: uma construção social a favor da superioridade da população branca no Brasil

A compreensão semântica e terminológica de palavras como raça e racismo abre caminhos para uma melhor interlocução com o tema, pois a própria construção histórica desses conceitos provoca indagações e deslocamentos.

A expressão raça, quando utilizada nas literaturas e na história, muitas vezes relaciona-se ao objetivo de categorizar superioridade e inferioridade de um sobre o outro, mas não é por menos a naturalização da expressão, pois, de acordo com Quijano (2005), a expressão raça na América está intimamente ligada a características como traços físicos e cor da pele. Esses estereótipos foram atribuídos e mundialmente impostos à espécie humana a fim de

³⁶ Goodson denomina fase pré-ativa do currículo a fase onde se dá a construção social do currículo, vindo antes da sua fase escrita e prática (2012, p.18-28).

representarem, além da divisão entre dominantes (homens brancos) e dominados (não brancos), estratégias de fortalecimento das relações de poder de um sobre o outro. O próprio dicionário Aurélio apresenta essa definição, pautada em características físicas e hereditárias. Contudo, desconsiderando o que traz o dicionário, de forma muito arrefecida por sinal, é preciso perscrutar o conceito, observando sua mobilidade ao longo da história.

Segundo Schwartz, o termo raça foi inserido na literatura no início do século XIX, inaugurando a existência de heranças físicas permanentes entre os vários grupos humanos. Nesse mesmo período, as teorias científicas das raças são apropriadas pelos cientistas brasileiros e as características biológicas passam a predominar na análise do comportamento humano (1993, p.46). Além da distinção por cor – branca, preta e amarela – foram inseridos outros instrumentos de hierarquização que ainda definem o padrão de beleza em tempos atuais, como formato do nariz, crânio, pele e lábios; contribuindo, ainda mais, para o fortalecimento da superioridade hegemônica do homem branco sobre o negro. Essas concepções naturalistas foram suficientes para causar danos imensuráveis na humanidade.

No século XX, com a invalidação de que a raça poderia ser definida biologicamente, outras ferramentas foram criadas como forma de desqualificar a população negra por meio da raça, como, por exemplo, a chamada miscigenação. De acordo com Domingues (2007), a fábula de que o brasileiro é um produto da mistura das três raças (negros, brancos e índios) e a ideologia do branqueamento e democracia racial serviram como uma armadilha contra a identidade negra no Brasil.

No presente século, o termo raça como caráter biológico ainda é referenciado nas literaturas, mesmo que muitos intelectuais quisessem que fosse banido do dicionário. Mas, ao contrário dos séculos anteriores, hoje o termo possui um caráter mais ideológico e político, sendo uma verdadeira construção social, conforme afirmam Munanga (2003), Schwartz (1993) e Hall (2003).

Gomes (2005), além de estar de acordo com uso do termo raça e considerando a relevância que ele representa para o movimento negro e a forma como ele opera em nossa sociedade na construção do racismo, disserta, também, sobre o termo étnico-racial:

Os militantes e intelectuais que adotam o termo raça não o adotam no sentido biológico, pelo contrário, todos sabem e concordam com os atuais estudos da genética de que não existem raças humanas. Na realidade eles trabalham o termo raça atribuindo-lhe um significado político construído a partir da análise do tipo de racismo que existe no contexto brasileiro e considerando as dimensões histórica e cultural que este nos remete. Por isso, muitas das vezes, alguns intelectuais, ao se referirem ao segmento negro utilizam étnico-racial, demonstrando que estão considerando uma multiplicidade de dimensões e questões que envolvem a história, a cultura e a vida dos negros no Brasil. (GOMES, 2005, p. 47).

Ainda no reforço da nossa defesa quanto à importância do entendimento dos conceitos e da sua compreensão histórica, Coelho e Santos (2014), em uma análise baseada nas teses e dissertações produzidas entre os anos de 2000 e 2010, que propuseram discutir sobre as Políticas Curriculares e Relações Raciais, amparam-nos nesse dever. De acordo com as análises realizadas, a categoria de raça como constructo social surge e reverbera de forma sistemática nos trabalhos. Analisando por esse viés, o uso do termo é positivo nesse debate. Após a análise de cada trabalho em que essa discussão emergiu, as autoras concluíram que, sendo a categoria raça um constructo social, essa relação indica uma enunciação que envolve uma alteridade entre o eu e o outro, na qual o outro quem define esse processo. Tal fato justifica por que esse conceito funciona como instrumento analítico aos estudos das relações raciais, pois exerce influências significativas sobre a prática e suas organizações sociais (COELHO; SANTOS, 2014, p.127).

Em meio a esse percurso, alguns autores, como Todorov (1993) e Silva (2014), chamam a atenção para o conflito que os conceitos de identidade e diferença provoca e o quanto a má interpretação dos termos contribuiu para o reforço das teorias das raças: classificando, definindo, incluindo e excluindo o “outro”. De acordo com Silva (2014), sendo a identidade e a diferença uma relação social, nela está contida relações de poder que, não convivendo harmonicamente, estão em constante disputa. Definir uma identidade implica demarcar fronteiras, separando o que está dentro do que está fora. A partir do momento que eu normalizo uma identidade como padrão, eu atribuo a ela todas as características positivas possíveis e aquilo que é aceitável, desejável. Mas, para que ela exista, deve existir o Outro, visto que sem sua existência não faria sentido. Nesse momento é que se percebe a importância da diferença nesse processo.

Seguindo ainda nesse diálogo e nas consonâncias dessas terminologias que ocorrem o tempo todo, temos o racismo. Munanga (2003) afirma que o termo propriamente dito foi criado na década de 20 e, ainda que o termo raça não exista biologicamente, é ele quem alimenta o racismo construído com bases nas diferenças culturais e identitárias. Considerando a categoria raça como base para o racismo, Schucman (2010) realiza uma discussão teórica sobre o uso da palavra raça na produção tanto do racismo quanto do antirracismo. A autora reafirma que o racismo no Brasil é legitimado e perpetuado por essa ideia de raça, sendo o racismo um fenômeno que justifica as diferenças, preferências, hierarquias e desigualdades materiais e simbólicas entre os indivíduos. É exatamente sobre a categoria de raça criada e presente no imaginário brasileiro que a luta antirracista deve ser articulada.

3.2 O percurso do curso de Pedagogia no Brasil: um breve histórico

A história do curso de formação de professores, mais precisamente o curso de Pedagogia, desde o império até o início do século XXI no Brasil, é marcada por embates políticos, religiosos e sociais. Em harmonia com as reflexões de Gatti e Barreto (2009) sobre o processo de escolarização no país, percebemos que o acesso da grande massa populacional analfabeta e semianalfabeta – estratos em que a maioria da população negra estaria estabelecida – só ocorreu no final dos anos 60 e 70³⁷. Esse movimento ocorreu concomitantemente com o crescimento industrial do país e em contraposição ao pouco acesso dessa população ao nível médio e superior. A partir desse período, iniciou-se a massificação da escolarização, com aumento do número de estudantes e, por conseguinte, com aumento da demanda por professores, resultando na expansão de cursos de formação tanto nas redes públicas quanto nas privadas.

Diante desse contexto, temos concomitantemente duas situações. A primeira diz respeito ao crescimento da escolarização, que passa a atender as classes menos afortunadas do país, tendo em vista que, até meados desse período, o acesso à escola era, em sua grande maioria, das elites. A escola, na época, não possuía qualquer proposta de inclusão social adequada, tanto no campo prático quanto no campo da formação. Nesse contexto, cabe a nós problematizar até que ponto a democratização escolar contribuiu para a permanência, longevidade e mobilidade social desse estudante e se reforçou a exclusão e as desigualdades sociais no país. Segundo Henriques, essa evolução da escolaridade expõe, com nitidez, a inércia do padrão de discriminação racial e o processo de naturalização da desigualdade (2005).

Em tempo, quando utilizamos palavra massificação no texto acima, tomamos como referência os trabalhos de Zago (2006) e Sguissardi (2015), que diretamente não discorrem sobre a democratização do Ensino Superior no Brasil, mas conseguem resumir sobre o que estamos denominando massificação da escolarização. Segundo os autores, uma educação democrática deve ser pensada sobre todas as suas nuances, entre elas o acesso à qualidade da educação de forma igualitária para todos, caso contrário se torna um ensino massificado. Nesse sentido, a garantia de acesso deve acontecer de forma igual para todos, o que não ocorreu no Brasil, haja vista as pesquisas baseadas no PNAD apresentadas anteriormente.

³⁷ Ver: HASENBALG, Carlos A, SILVA, Nelson do Valle. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. Caderno de Pesquisa, São Paulo. 5-12, maio de 1990.

Todas essas mudanças no campo da educação ocorreram, simultaneamente, em um Brasil moldado pela ideia de miscigenação, em que a falácia da democracia racial se consolidava como uma das maiores ferramentas de poder da elite brasileira contra a população negra, o que acabou reverberando, diretamente, nas estruturas bases dos cursos de formação de professores.

Os cursos de formação de professores no país têm, em suas raízes, marcas do Brasil Colônia Imperial, quando os cursos eram oferecidos nas províncias, sendo profissionalizados ainda no século XVIII com a criação das escolas das primeiras letras. Posteriormente, em 1820, tem-se a criação das escolas de ensino mútuo, nas quais os docentes passaram a ser preparados apenas com o domínio do método. Segundo Tanuri (2000), essa foi a primeira forma de preparar os professores, com foco exclusivo na prática. Em 1835, é criada a primeira escola normal Brasileira, no Rio de Janeiro, que foi extinta poucos anos depois, processo que ficou comum em várias províncias brasileiras. Nos anos de 1870 a 1880, esse cenário se modificou, pois houve uma nova valorização da escola normal, com mais interesse por parte dos professores e novas mudanças curriculares. Com a República os desafios seriam outros³⁸.

No século XX, a partir da década de 60/70, os cursos de Pedagogia passaram a ser ofertados observando as mudanças propostas pela reforma da Lei 5.540/68, tendo como principais mudanças o fim da matrícula por série e a inserção por disciplina. Essa lei, conhecida como Lei da Reforma Universitária, ficou em vigor até aprovação da LDB nº 9.394/96. Esse período, de acordo com Saviani (2008), é marcado pela transição da primeira tendência da Pedagogia – denominada pelo autor de “pedagogia antes da pedagogia”, em que o problema fundamental se resumia na pergunta de como ensinar – para a segunda tendência, que levou à generalização do lema “aprender a aprender” com a pergunta de como aprender. Nessa tendência, a prática passa a sobrepor a teoria e é chamada de Fase da Pedagogia.

Na segunda tendência, pautada na centralidade do educando e na teoria da aprendizagem, a escola passa a ser um espaço onde os alunos constroem junto aos professores suas próprias aprendizagens. Essa situação é desconfortante para a população negra, pois é uma abertura para uma escola mais técnica e aplicacionista. É um fator de preocupação, pois reduz o aprofundamento nos currículos e fortalece a educação para um modelo mais técnico, atendendo à lógica do mercado. É nesse momento que o currículo passa a ser composto por disciplinas e grade disciplinar que o tornam mais verticalizado e fragmentado.

Até a publicação da LDB, em 1996, a Lei da Reforma Universitária passou por outras duas reformas: a Lei 5.692/71 e a Lei 7.044/82. Porém, essas leis não impactaram a temática

³⁸ Sobre a História do Curso de Pedagogia ver. TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. Rev. Bras. Educ. [online]. 2000, n.14, pp.61-88. ISSN 1413-478 e SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia no Brasil: História e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

da diversidade e mantiveram um currículo focado na prática de ensino. As alterações significativas que destacamos foram em relação à redução da carga horária da aula dos cursos de licenciatura do ensino fundamental: a chamada licenciatura curta em 1982, em que a Lei 7.044 altera o artigo 30 da Lei nº 5.692.

Em 2006, é publicada a resolução CNE/CP nº1/2006, que instituiu as DCN do curso de Pedagogia. O documento estava em construção desde a década de 80. Entre as propostas apresentadas, a vasta amplitude quanto à formação e atuação do Pedagogo, conforme prevê o Art. 2º³⁹, mantém acesos os conflitos quanto à identidade do curso desse profissional, como endossa autores como Saviani (2007) e Scheibe (2007).

Outra observação pertinente em relação à nova diretriz é o foco dado às discussões das relações étnico-raciais apresentadas. Mesmo que de forma sucinta em comparação às DCN's ERER, o debate das relações raciais no documento é composto desde sobre o que se compreende a respeito da docência até o perfil desejado do egresso do curso⁴⁰. Foram exatamente esses itens, pautados na Diretriz do curso de Pedagogia, que fizeram com que muitas instituições adequassem o currículo. Essa situação ficou explícita nas análises que realizamos no banco de teses e dissertações da CAPES na primeira parte desse trabalho, uma vez que muitos citaram que somente após a reformulação curricular ocorrida nos cursos, entre os anos de 2006 e 2007, que fizeram adesão à temática, inclusive com implementação de disciplinas obrigatórias ou optativas. É válido destacar que as DCN's do curso de Pedagogia têm como relatora dos pareceres a professora e militante do movimento negro Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, que é também relatora das DCN's ERER e que, na oportunidade, compunha a Comissão Bicameral do CNE, formada em 2002 e renovada nos anos seguintes, contribuindo significativamente para a presença da temática no documento.

Nessa perspectiva, ao procurar analisar os dois documentos, as DCN's ERER e DCN's do curso de Pedagogia, percebemos que as DCN's de Pedagogia, desde que bem problematizadas e implementadas adequadamente, conseguem, minimamente, atender a algumas propostas sugeridas pelas DCN's ERER. No entanto, é um documento muito amplo, tomado por vários outros objetivos, o que pode fazer com que alguns temas se sobreponham a

³⁹ Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p. 01).

⁴⁰ §1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: X. Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gênero, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras. (BRASIL, 2006, p. 02).

outros, pois o campo do currículo convida para essa disputa (GOODSON, 2012). Um segundo risco que também pode ocorrer, tendo como viés apenas as DCN's do curso de Pedagogia como referência e que ficou visível nos trabalhos das teses e dissertações da CAPES, é o de introduzir o tema de forma inconsistente e inócua, pois apresenta, muitas vezes, ementas e objetivos vazios. Essa inconsistência entre os dados que compõem o plano de ensino, ementa, unidades, subunidades, objetivos e referências ficou evidente também em nossa pesquisa, quando foram analisados os planos de ensino que poderiam dialogar com a temática das relações raciais, uma vez que o curso de Pedagogia CBH/UEMG não possui disciplina obrigatória ou optativa no currículo, assunto que iremos detalhar no capítulo seguinte.

Em consonância com esse assunto, em pesquisa sobre o estudo de currículo de cursos de licenciaturas de Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. Gatti e Nunes (2009) apresentam algumas observações relevantes sobre os cursos de Pedagogia no Brasil, elucidando melhor essa informação. Ao analisar a composição da grade⁴¹ curricular de uma amostra de setenta e um cursos de Pedagogia – cursos que abrangem toda região do país e categorias administrativas (pública ou privada) e acadêmicas (universidade, faculdade etc) – e considerando que as seleções dos cursos foram feitas proporcionalmente por regiões brasileiras, apontamos as seguintes considerações quanto ao quadro curricular.

A primeira delas é que existe uma grande variedade de disciplinas e nomenclaturas, totalizando 3.107 disciplinas obrigatórias, com exceção de estágios, e mais 406 disciplinas optativas, o que, segundo Gatti e Nunes (2009), demonstra “que o projeto de cada instituição procura sua vocação em diferentes aspectos do conhecimento, com enfoque próprio, o que se reflete na denominação das disciplinas” (GATTI e NUNES, 2009, p.21). Quanto às ementas das disciplinas, não há uma clareza sobre o que ensinar, abordando os conteúdos de modo generalizado. As informações redigidas não seguem um padrão, ficando a cargo do professor elaborar esse material de acordo com o seu domínio sobre o tema, sem muita profundidade e sem dialogar com os objetivos e com a prática verdadeiramente, ou seja, sem dialogar com o currículo ativo ou com o real. Por fim, as disciplinas obrigatórias ministradas que, por ventura, poderiam realizar uma interlocução com as DCN's ERER, possuem pouca visibilidade no curso, além de possuírem, também, ementas que não explicitam seus conteúdos específicos.

Esse contexto demonstra que, mesmo com a institucionalização das Diretrizes pelo CNE, as instituições de ensino mantiveram sua ampla liberdade na decisão do “que ensinar” e de “como ensinar”, especialmente na distribuição da carga horária e na oferta das disciplinas.

⁴¹ O termo grade curricular é utilizado pelas autoras Gatti e Nunes (2009). No caso do PPP do curso de Pedagogia da UEMG o termo referenciado é quadro curricular.

Gatinho (2009), em seu trabalho sobre a participação do movimento negro na construção das DCN-ERER, ao discorrer sobre as reformas realizadas na década de 90 que reverberaram na proposta de construção de um currículo comum, comunga com essa problemática afirmando que, mesmo as Diretrizes sendo criadas com o propósito de inovação e de transformação, elas não rompem com a tradição e com a manutenção de toda ordem de seleção e organização dos conteúdos curriculares.

Ainda sobre o trabalho de Gatti e Nunes (2009), a forma de organização das grades curriculares dos cursos, mesmo após a implementação das DCN's do curso de Pedagogia, é elaborada, em sua maioria, de forma fragmentada e verticalizada, o que impossibilita perceber o currículo de forma globalizada.

3.3 As relações étnico-raciais: qual o seu lugar no currículo?

De acordo com a Resolução CNE/CP nº01/2004, que instituiu as DCN-ERER, a inclusão da temática das relações étnico-raciais pelas instituições de Ensino Superior na formação poderá ser realizada por meio de conteúdos inseridos nas disciplinas e atividades curriculares, não fazendo menção direta sobre a obrigatoriedade de uma disciplina específica para o tema.

Art. 1º § 1º. As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades culturais dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afro-descendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP n. 3/2004. (BRASIL, 2013, p. 77)

Do mesmo modo, conforme citado, a Resolução CNE/CP nº 01/2006, que instituiu as DCN do curso de Pedagogia, também não referenciam a forma de inserir a temática no currículo, sendo os temas colocados de forma muito abrangentes.

Nessa perspectiva, Scheibe (2007)⁴², como membro da Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia – CEEP⁴³ composta por educadores vinculados às Universidades brasileiras, discorre sobre a trajetória da elaboração das DCN do curso de Pedagogia e apresenta algumas contribuições sobre essa organização curricular do documento, focando

⁴² Leda Scheibe, Professora do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – Foi membro da Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia. Nomeada pela Portaria SESu/MEC n. 146 de 10 de março de 1998.

⁴³ Comissão nomeada pela Portaria SESu/MEC n.146 de 10 de março de 1998 (SCHEIBE, 2007).

justamente nesse viés da flexibilização do currículo e organização dos conteúdos. Segundo a autora, a proposta inicial de um currículo flexível adveio da demanda dos núcleos integradores que estruturam o documento (núcleo básico, de aprofundamento e diversificação de estudos e estudos integradores), porém foram adotados princípios abrangentes, que podem se configurar de acordo com os interesses de cada instituição.

Diante desse conflito, referente ao modo como deveria constar no currículo o estudo da Educação das Relações Étnico-Raciais e do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, inserimos nas entrevistas realizadas com as professoras e estudantes do Curso de Pedagogia da FaE/CBH/UEMG a pergunta sobre qual seria a melhor forma de inserir a temática na formação dos professores. Vale ressaltar que o próprio documento demanda que os professores sejam formados para lidar com as “tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais” (BRASIL, 2013, p.83). Entre as devolutivas, percebemos o quanto é complexo para estudantes e professoras refletir sobre essa dinâmica, tomando como base apenas o modelo de currículo atual, fragmentado e verticalizado, conforme denominam Gatti e Nunes (2009).

No grupo de professoras entrevistadas, algumas defenderam, incisivamente, a obrigatoriedade de uma disciplina destinada ao tema, como as professoras (3) e (5). Para elas, essa seria uma forma de garantir a obrigatoriedade no currículo formal, o que não impediria que o assunto fosse trabalhado em outros momentos durante o curso de forma interdisciplinar e transversalizada. Partindo desse viés, a inserção de uma disciplina obrigatória pode desaguar em mudanças estruturais, como a mudança no quadro de professores, decorrente do crescimento de uma cadeira apenas para esse tema, o que possibilita uma possível mudança de identidade do curso.

As professoras (4) e (6) não souberam afirmar se a disciplina obrigatória atenderia a todas as demandas. Segundo elas, poderiam ocorrer dois problemas, a saber: o tema ficar concentrado apenas nos professores dessas disciplinas, tirando a responsabilidade dos outros professores em tratar a questão; e poderia perder o caráter de sensibilização que precisa ser feito, o que impactaria os objetivos principais das DCN's EREER no tocante à reparação, valorização e reconhecimento da identidade da cultura negra.

Eu não sei se isso é uma coisa que vai dar o lugar de *status* mais interessante, pelo fato de ser uma disciplina não, entendeu? Corre até o risco assim, se há a disciplina então chama o professor da disciplina para falar disso. Aí ninguém mais vai falar, entende? Porque não é só estudar história da África. Porque senão a gente vai no passado e fica preso lá. É estudar hoje, como que está, em que momento, quais são as lutas, como isso se dá. Então esta questão de colocar como uma disciplina não é

uma coisa que eu tenho convicção de que uma disciplina vá resolver. Não acho que vá resolver. Se o cara tiver esta mesma visão ele pega esta disciplina para trabalhar e vai ficar na África do passado, entendeu? Vai estudar o Brasil colônia, como que isso chegou, a formação e tal e para ali. Igual à questão dos índios. É uma coisa muito semelhante. (PROFESSORA 6)⁴⁴.

De acordo com Neto (2004), aplicar um conteúdo de forma transversal pode ocasionar alguns riscos que devem ser considerados. Apesar de o autor referir-se, exclusivamente, ao ensino da História, consideramos válido pontuar a existência desses riscos, haja vista os desafios que as DCN's ERER propõem. Para o autor, quando um tema é inserido de forma transversal em uma disciplina, considera-se que ele não esteja ligado ao seu conteúdo, o que pode não causar entusiasmo por parte dos estudantes. Quando incluímos o tema na disciplina, ou seja, quando o tema não faz parte de sua ementa e dos seus objetivos, existe uma grande tendência, por parte dos professores, em trabalhar o tema de forma que não dialogue com a disciplina que está cedendo esse espaço.

Durante nossas entrevistas com as estudantes, que vamos ver mais adiante, foi possível perceber o quanto o trabalho, de forma fragmentada e pontual, realizado pelos mais sensibilizados com a temática, pode ter retornos positivos, assim como retornos negativos, uma vez que não houve aprofundamento da questão. O mesmo foi percebido no diálogo com as pesquisas da base Capes.

Por fim, a professora (7), que defende a necessidade das duas modalidades, ressalta, de forma incisiva (pelo tom de voz sinalizado em negrito), a importância da formação docente para o cumprimento e a necessidade do envolvimento de todos os campos do saber.

(...) é uma temática que deve ser trabalhada qualquer que seja o modo, qualquer que seja o curso, tem de ser trabalhada, porque os nossos professores são muito despreparados. Veja bem, hoje se exige trabalhar as disciplinas étnico-raciais, história da África, nos currículos do ensino fundamental e médio. Tudo bem. É uma coisa importantíssima. **Mas e a formação dos professores? Como é que os professores que tem que dar esta disciplina vão dar conta dela? Eles têm muita dificuldade. Não tem formação. É uma ignorância muito grande que existe (...)** Olha, por incrível que pareça, eu acho que as duas, Flávia. Deve haver uma disciplina específica sim. Uma disciplina específica, eu considero, como disse, o principal problema da sociedade brasileira. Não é possível continuar a falar em democracia no Brasil, quando você tem mais de metade da sua população vivendo em uma situação antidemocrática. É uma contradição insuperável. Você tem de enfrentá-la. Essas coisas têm de ser trabalhadas fortemente. Eu acho que tem de haver uma disciplina especificamente direcionada para esta área. Embora todos os outros campos do saber, as pessoas deveriam ser sempre que a ocasião proporcione, na língua portuguesa, na matemática, seja no que for, sempre poder utilizar exemplos das coisas que estão acontecendo neste campo. Porque nós somos

⁴⁴ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada na FaE/CBH/UEMG em 13/12/2017.

educadores e a educação perpassa todos os campos do saber. (PROFESSORA 7 – grifo nosso)⁴⁵.

No momento da interlocução com as professoras entrevistadas, percebemos, tanto pelo tom de voz utilizado quanto pelas próprias palavras, uma indignação em relação ao silenciamento do tratamento do tema e em relação à presença do próprio racismo dentro da instituição. A respeito disso, destacamos a fala da professora (6):

Porque tem professores que são racistas, tem professores que não consideram isso importante, tem professores que acham que isso é um blá blá blá danado, que não tem de ficar falando disso tempo inteiro, tem professores inclusive, que vão dizer porque a gente não fala do branco e fala só do negro, que acham que é um protecionismo. (PROFESSORA 6).

Não se pode esquecer que, sendo o currículo um campo de poder (Apple, 2006), a dificuldade em definir se a disciplina deve ser obrigatória ou não pode estar relacionada à questão da hierarquia desse saber. Nesse sentido, a questão dos saberes canônicos volta à tona. Talvez essa conflituosa decisão esteja em comunhão com outros conflitos que emergem da formação do Pedagogo.

Observamos, no diálogo com as estudantes, posições distintas quanto à melhor forma de inserção da temática dentro do currículo, porém, conseguimos perceber o quanto suas experiências anteriores e dentro do curso foram determinantes para as respostas apresentadas. Em se tratando das professoras, a experiência não foi condicionante para responder à pergunta, pois, como já expomos anteriormente, consideraram a possibilidade de se trabalhar o tema através da disciplina ministrada, o que já poderia trazer uma experiência na área. Em relação às estudantes, foram escolhidas aquelas que tivessem transitado nos dois currículos (1998 e 2008) e, vivenciado experiências em projetos de extensão fora da sala de aula, como, por exemplo, Pibid e PET⁴⁶.

⁴⁵ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada na residência da professora em 24/11/2017.

⁴⁶ www.portal.mec.gov.br/pibid - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais.

De acordo com a Portaria nº 976, de 27 de Junho de 2010, o PET: Programa de Educação Tutorial desenvolvidos em grupos organizados a partir de curso de graduação das instituições de ensino superior do país, orientados pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão que entre seus objetivos visa contribuir com a política de diversidade na instituição de ensino superior – IES, por meio de ações afirmativas em defesa da equidade socioeconômica, étnico-racial e de gênero, sendo composto por um grupo mínimo de 4 bolsistas e um professor orientador.

No caso da FaE/CBH/UEMG – O programa é desenvolvido desde abril de 2013 com eixo articulador o tema da Educação das relações étnico-raciais na educação infantil e atualmente funciona com 12 bolsistas.

Entre as cinco estudantes entrevistadas, três concordam que a inclusão no currículo deveria ser por disciplina obrigatória e duas acreditam que deveria ocorrer de forma interdisciplinar ou transversal. Referente às que acreditam na interdisciplinaridade como principal meio de inserção, é relevante destacar que ambas compartilham, em sua formação, a vivência no Pibid. A partir de suas falas, percebemos a defesa e importância da prática na formação e o quanto ela ainda é ausente na formação de uma forma geral.

A estudante (5) afirmou ter tido conhecimento sobre a existência da lei quando cursava o 6º período, a partir da sua incorporação ao Pibid que, naquele momento, conduzia um Subprojeto denominado *Cultura Afro-Brasileira e Educação*, que surgiu em 2014⁴⁷. Somente no ano seguinte, ao cursar o 8º período, que foi ter acesso novamente à lei, por meio de uma disciplina que tratava da legislação. No entanto, esse contato aconteceu de forma mais superficial, reforçando a experiência no Pibid como maior articulador desse processo.

(...) a forma de trabalhar com essa legislação (no caso as DCN-ERER) na escola, entendeu, a importância, isso não é discutido no curso de Pedagogia (...). Teve sim uma abordagem, mas muito superficial da lei 10.639 só, não tem mais aprofundado. A discussão maior quando eu conheci essa lei foi no PIBID, a 10.639. (ESTUDANTE 5)⁴⁸.

A estudante (2) acredita ser a forma interdisciplinar mais adequada para implementação. Também está ligada ao Pibid, porém em outro projeto. Mesmo não tendo seu primeiro contato com as DCN's ERER no Pibid, mas por meio de uma professora de Metodologia de História e Geografia que trouxe esse debate para sala de aula, reforça, ao longo de sua entrevista, a relevância da prática na formação. Ao ser questionada sobre a importância de se discutir a temática em sala de aula, a estudante afirma que considera “super importante” e reitera

Porque como é que você vai lidar com isso dentro da sala de aula, com seus alunos, se você não discute isso dentro da Instituição? Eu acho que muitos professores não sabem o que fazer. Tem muito professor que chega na aula, o menino faz alguma coisa, até um bullying, que não tem a ver com racismo, o professor não sabe o que fazer. Não tem a mínima ideia.

⁴⁷ O Pibid interdisciplinar surgiu em 2014 com a proposta de trabalhar a inserção da lei 10.639/03 na educação. O projeto envolveu quatro unidades dos cursos de licenciatura no Campus Belo Horizonte: Escola de Música, a Faculdade de Educação, a Escola de Design e Guignard. A equipe é formada por 25 pessoas da Instituição UEMG, sendo 3 professores e 33 estudantes e 4 professoras supervisoras, uma de cada escola pública. (Informações repassadas pela professora Cibele Lauria Silva – Coordenadora PIBID Interdisciplinar/Escola de Música). Na ocasião, não foi possível entrevistá-la devido agenda.

⁴⁸ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada na FaE/CBH/UEMG em 07/12/2017.

Na verdade, eu acho que o curso de formação não prepara a gente para a sala de aula. De modo nenhum. Nenhum modo ele prepara. A prática é assim, um por cento e o restante é teoria. Por isso eu gosto do Pibid. (ESTUDANTE 2)⁴⁹.

Diante dessa afirmação quanto à prática, questionamos à estudante sobre a relevância da Atividade de Integração Pedagógica (AIP)⁵⁰ para esse debate, que compõe uma das atividades Práticas Pedagógicas de Formação (PPF's) como Estágio Supervisionado e Trabalho de Conclusão de Curso. A estudante respondeu:

Não. Nem a AIP e nem reunião. Nem assim ela consegue suprir. Mesmo porque a AIP, no que eu vejo, é uma disciplina bem inútil. (...) A AIP, para gente, é só um bando de professor que se junta, fica uma briga de egos danada, um briga com o outro, xingando o outro e cada um querendo falar mais que o outro. (ESTUDANTE 2).

É interessante observar que a estudante defende a inserção de forma interdisciplinar: “eu acho que cada disciplina deveria tratar um pouquinho do problema”. Mas, atrelando apenas às disciplinas, em nenhum momento faz referência à possibilidade de ocorrer por meio de seminários, eventos, projetos e afins, pois compreende que existe um problema de acesso por parte dos alunos, tanto na divulgação das informações quanto na disponibilidade de frequentar os seminários e cursos. Na ocasião, citou os eventos que ocorriam aos sábados, alegando que fica difícil para os estudantes que trabalham durante a semana comparecer aos encontros. Em relação à má comunicação, cita um edital para seleção do PET e qual é a visão dos estudantes que não participam do projeto:

Conheço, porque tem uma menina da minha sala que trabalha lá. Inclusive eu até queria ver se eu conseguiria trabalhar lá, mesmo se fosse só sabendo como eles trabalham mesmo, porque eu acho interessante a ideia. (...) é por que, normalmente, a gente não sabe exatamente o que acontece aqui dentro. A gente sabe, por exemplo, eles precisam de estagiário, então eles colam aquele papel no corredor, a gente vê que eles precisam de estagiário e vai ver também. PET, então o que será que é isso? Se você tiver muita vontade de saber o que é, você vai lá e procura. (...). Ela participa do projeto e é da minha sala. Então, ela já levou gente para fazer palestra, mas porque ela é da minha sala. Se não fosse... Antes de ela entrar, eu não sabia o que era o PET. (ESTUDANTE 2)

Sobre os cursos e seminários que são oferecidos aos sábados, afirmou:

⁴⁹ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada na FaE/CBH/UEMG em 07/12/2017.

⁵⁰ “De acordo com o PPP 2008 a AIP objetiva a integração curricular em sala de aula e oportuniza a elaboração e o desenvolvimento de projetos de ação das PPF's, problematizando e equacionando questões e aspectos relacionados ao desenvolvimento das atividades curriculares previstas em cada Núcleo Formativo compreendendo orientação aos alunos, discussões e apresentação de trabalhos interdisciplinares” (p. 23).

Mas eu acho que palestra, palestra... Eu, por exemplo, normalmente não vou. Mesmo porque é sábado, o único dia que eu tenho mais para dormir. (ESTUDANTE 2).

Essa questão da falta de comunicação dentro da instituição ficou muito latente durante as entrevistas, tanto das professoras quanto das estudantes, e pode ser circunstanciada pela própria estrutura curricular que as DCN's do curso de Pedagogia proporcionam, possibilitando, conforme afirmam Gatti e Nunes (2009) e Libâneo (2007), que se construa um currículo fragmentado e verticalizado, assim como o formato da estrutura física do prédio, que pode inviabilizar o acesso e a circulação dos estudantes e professores em todas as áreas periodicamente.

Durante a entrevista com a estudante (5) – que atualmente é egressa e trabalhou e discutiu o tema durante a sua estada no Pibid – ao ser questionada sobre o Projeto PET, informou desconhecer, aliás, demonstrou espanto quanto à pergunta. Nessa mesma linha, uma situação análoga ocorreu durante a entrevista com a estudante (4). Ao perguntarmos sobre seu envolvimento em grupos de pesquisa dentro do programa, a estudante afirmou:

(...) tem um ponto que eu considero importante, que é a falta de divulgação sobre as coisas científicas dentro da Universidade, os grupos de pesquisas, as bolsas de iniciação científica são tudo muito fechado, mal divulgado (...) tem um problema de organização. (ESTUDANTE 5).

Esse questionamento foi feito a todos os entrevistados, na busca por compreender um pouco sobre o funcionamento dos projetos e grupos internos da instituição.

Entre as estudantes que consideram que a disciplina obrigatória pode ser a opção ideal para a inserção do tema, observamos que, além da opção vir reforçada pelas experiências e vivências, veio também em consonância com o silenciamento da instituição e com a falta de profundidade quando o assunto é abordado.

Nesse sentido, a estudante (1) afirmou ter tido acesso às DCN's ERER e à Lei 10.639/03 por meio de sua militância no movimento negro. Sua escolha pelo curso de Pedagogia ocorreu devido à inspiração em outras pessoas da militância, que a fizeram acreditar que “a educação transforma a vida do povo negro”. Segundo a estudante, além de acreditar na obrigatoriedade da disciplina, o silenciamento das instituições em relação ao tema é um empecilho para abertura desse debate.

Já cheguei ao curso de pedagogia com este conhecimento e inclusive, no início, eu pautava a lei e algumas pessoas não sabiam da existência da mesma, nem mesmo professores. É aqui na FaE a gente tem um problema muito grande de silenciamento

das questões raciais. (...) Eu tive um professor só que abordou. Ele foi o único que abordou que trabalhou as questões raciais. (ESTUDANTE 1).⁵¹

Dando prosseguimento à entrevista, questionamos sobre o que achava da relevância do tema na formação. Além da defesa da disciplina obrigatória, a estudante trouxe exemplos de faculdades que já possuem o debate de forma institucionalizada e citou o quanto a ausência do tema na formação reflete, negativamente, na prática do professor.

Na verdade, eu acredito que teria que ter uma disciplina voltada para as questões raciais, igual tem na Guignard, que é a Educação para as Relações Étnico-Raciais. Na Guignard tem, aqui na FAE não tem, é um absurdo! Deveria ter esta disciplina desde o primeiro período, porque não tem como um professor chegar à sala de aula e ter ouvido só da boca de um aluno e de um professor no terceiro período, mais ou menos assim, o que são as questões raciais. Então o aluno que não tem acesso a esses debates não vai querer se aprofundar, porque é um debate, chamado né, que só negro tem que discutir, e não é considerado um debate relevante. Então o professor vai chegar dentro de sala e vai se deparar com uma série de questões, não vai conseguir mediar aquelas questões, aqueles conflitos, e ele não vai saber como mediar aquilo, porque houve essa falha no período de formação dele. (ESTUDANTE 1)

Após realizarmos a transcrição da entrevista dessa estudante e durante a escuta e leitura cuidadosa de suas falas, foi possível imaginar o incômodo que ela tem pela ausência da discussão e, ainda, reforçou: “eu já cheguei ao curso com esse conhecimento”. Arroyo (2014) denomina esse perfil de estudante como Outros Sujeitos. É um perfil de estudantes que vêm de lugares segregados e hoje estão na universidade. São exemplos de estudantes que lutam em prol de alguns direitos básicos. Esse novo sujeito causa certo incômodo quando chega na escola ou na Universidade, pois ele demanda um deslocamento. A sua presença pode remeter a duas posturas: uma que provoque e estimule a mudança nas estruturas e, obrigatoriamente, a forma de pensá-los e tratá-los, automaticamente, se altera; e outra que pode incentivar uma reação contrária, conservadora e de resistência, reforçando a dominação e subordinação. No caso dessa estudante, durante a entrevista, não conseguimos perceber situações semelhantes, mas ela reforçou, veementemente, em nosso diálogo, o quanto a estrutura da Universidade é racista e segregadora e como essa luta é solitária.

A estudante (3), que é egressa e professora, única entrevistada que cursou o currículo de 1998, compreende também que a disciplina obrigatória é a melhor opção para trabalhar o tema. Se autodeclara militante, porém afirma não ter vínculo com nenhum grupo específico.

⁵¹ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada na FaE/CBH/UEMG em 06/11/2017.

Para ela, sua militância é individual e já entrou no curso trazendo essas questões para sala de aula:

(...) é uma militância individual. Eu faço na minha sala, eu faço na minha vida, não participo de grupos. Na verdade, eu entrei no curso de Pedagogia já militante. Já trazendo todas estas questões para a sala de aula. (ESTUDANTE 3)⁵².

É importante destacar que, apesar de a estudante se declarar militante individual, a sua postura pode ser tão incômoda quanto a da estudante (1) perante a instituição, pois ela está em constante ação⁵³. A partir do momento em que ela afirma realizar a ação em sala de aula, ela exerce uma ação coletiva e, também, duradoura, o que a torna militante⁵⁴. Compõe, assim, o quadro dos “Outros Sujeitos” dentro da Universidade. Em outra fala, a forma dessa atuação coletiva fica mais evidente, quando justifica a escolha do tema do TCC que, na FaE/UEMG, é realizada em grupo:

Tinha um grupinho que queria estudar outras coisas. Aí eu convenci desde o primeiro período [risos] a estudar. E estas pessoas entraram e se engajaram na causa mesmo e começaram a compreender. Porque elas não se compreendiam negras, inclusive. E a partir deste momento elas começaram a se compreender, a identidade. E também, hoje, já são militantes individuais, como eu. (ESTUDANTE 3).

Por fim, a Estudante (4), também egressa, mas tendo sua formação de acordo com o currículo reformulado em 2007, apresentou como justificativa principal para essa escolha da obrigatoriedade da disciplina a falta de aprofundamento sobre a lei e as DCN-ERER, tendo em vista as poucas vezes que teve acesso, no período de sua formação, a debates que as contemplassem. Esse caso remete aos riscos que Neto (2004) apresenta quando se trabalha algum tema de forma transversalizada, conforme discorremos anteriormente. Segundo a estudante, o acesso à lei e às DCN-ERER ocorreu quando cursava o 3º período, por meio de uma professora que hoje não se encontra mais no quadro de professores da instituição:

Eu sentia, apesar dela ter trazido o texto – DCN-ERER – e a lei, senti uma falta de aprofundamento nessas questões. Então, foi como se a gente tivesse tido ao acesso, mas não foi uma coisa que foi aprofundada ao longo da disciplina e também não

⁵² Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada na FaE/CBH/UEMG em 30/11/2017.

⁵³ Engajamento militante ou militantismo é “toda forma de participação duradoura em ação coletiva que vise à defesa ou à promoção de uma causa” (SAWICKI; SIMÉANT, 2011, p. 201).

⁵⁴ Sobre as várias formas de engajamento militante ver “SILVA, Marcelo Kunrath and RUSKOWSKI, Bianca de Oliveira. Conditions and mechanisms of the activist engagement: an analytical model. *Rev. Bras. Ciênc. Polít.* [online]. 2016, n.21, pp.187-226. ISSN 2178-4884. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-335220162106>”

apareceu em outras disciplinas de forma mais apurada, esclarecendo o contexto (ESTUDANTE 4)⁵⁵.

Pensando nas respostas de todos as depoentes, é possível perceber o quanto a hierarquização do saber, mesmo que implicitamente, predomina no ambiente da universidade. Afirmar a obrigatoriedade de uma disciplina é uma escolha muito mais complicada, principalmente por parte do corpo docente, do que se possa prever. É uma decisão que demanda a desconstrução de epistemologias que estão impregnadas no currículo em formação, podendo comprometer até a existência de outras disciplinas. Reconhecer que algumas narrativas ficaram ocultadas ao longo da história, atingindo, negativamente, a grande maioria da população negra do país, torna-se um desafio que, muitas vezes, deverá ser realizado pela própria população que ficou relegada desse cenário por anos, o que aponta para um segundo desafio: além de inserir o tema, deve-se ocupar o lugar para tal.

Silva (1999), baseando-se na perspectiva crítica do currículo, consoante com essa reflexão, reafirma que é impreterível que seja feito o questionamento das narrativas hegemônicas que constituem o currículo. Isso pode evitar que a inserção da temática se torne apenas uma adição de temas multiculturais, conforme vimos nos relatos das estudantes. Cumpre lembrar que, conforme documento oficial das DCN-ERER, essa demanda deve ser realizada por meio de uma construção coletiva entre todos os membros da escola e para além do muro da escola, envolvendo:

(...) condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações-étnico raciais não se limitam à escola. (BRASIL, 2013, p. 86)

Partindo dessas proposições, implementar a temática africana e afro-brasileira, conforme orienta as DCN's ERER, aproxima-se da concepção de currículo no Ensino Superior, o qual é conceituado por Masetto (2011, p. 4) como “um conjunto de conhecimento, saberes, competências, habilidades, experiências vivências e valores organizados de forma integrada”. Além disso, é preciso tornar essa implementação um projeto que esteja em consonância com o que o autor denomina de proposta curricular inovadora, provocando uma ruptura com as metodologias tradicionais de ensino.

⁵⁵ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada na FaE/CBH/UEMG em 20/11/2017.

4 O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FAE/CBH/UEMG: DA CONSTRUÇÃO ÀS POSSIBILIDADES DE ABORDAGENS EM TORNO DAS DCN's ERER

A estrutura do curso de Pedagogia da FaE/CBH/UEMG tem sua gênese nos anos 30 com a chamada Escola de Aperfeiçoamento. Sua fundação integrou o projeto de uma ampla reforma do ensino ocorrida em Minas Gerais durante o governo de Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, por meio da Reforma Francisco Campos, em que foram estabelecidas normas para a organização, administração e funcionamento das escolas. No entendimento de Arroyo (1986), as mudanças realizadas nesse período pelo sistema de ensino marcariam a evolução da educação nas décadas posteriores, não somente em Minas Gerais, mas em todo Brasil, referindo-se, especificamente, à Reforma de Ensino Primário – redefinida para atender as camadas da população emergentes. Essa oferta teria como foco a socialização dessa camada na sociedade, de forma que mantivesse a disciplina e funcionasse como ferramenta para construção da nova ordem, preparando para o trabalho.

Em 1946, a Escola de Aperfeiçoamento foi substituída pelo Curso de Administração Escolar (CAE), que perdurou até início da década de 70, com a criação do curso oficial de Pedagogia. O curso foi atrelado ao Instituto de Educação de Minas Gerais e gestado pela Secretaria de Educação do Estado até o ano de 1994, quando é incorporado à Universidade do Estado de Minas Gerais.

Mesmo extinto, o modelo dos cursos da Escola de Aperfeiçoamento e Administração Escolar influenciou, significativamente, no processo de organização do curso de Pedagogia. Uma dessas influências advém da migração da grande maioria dos professores, fortalecendo o que Raymon Williams chamou de *tradição seletiva* (GOODSON, 1995; APPLE, 1989) e perpetuando alguns conhecimentos e formas de trabalho.

Entre os anos de 1996 a 1997, inicia-se a construção de uma nova proposta curricular, que é implantada em 1998 e aprovada pelo Conselho de Ensino e Pesquisa e Extensão da UEMG. Passou a vigorar, de forma definitiva, em 2000. Elaborado de forma a atender as demandas atuais da época, em consonância com a LDB 9.394/96, o novo currículo buscava um equilíbrio entre a teoria e a prática, atuando de forma mais reflexiva.

Andrade (2009), ao propor investigar as concepções de formação docente contidas nas propostas de formação de professores do curso de Pedagogia da FaE, por meio de entrevista com um grupo de professores e tendo como base o currículo reformulado em 1998, apresentamos algumas conclusões relevantes para pensarmos o papel do currículo escrito e real, não

apenas no processo de formação docente, mas na perspectiva da educação das relações étnico-raciais.

Na conclusão, a autora afirma emergir várias concepções de formação docente dentro do processo de formação do curso, as quais estão ligadas intimamente com as suas experiências profissionais e com o envolvimento de cada um com a instituição, corroborando com as teorias de Tardif (2011), citadas anteriormente, sobre saberes e práticas. Entre esse grupo de professores, há os professores que acreditam que a formação requer apenas habilidades técnicas, enquanto outros acreditam numa formação mais reflexiva e integrada. Muitos afirmam que a proposta do curso em garantir uma formação mais reflexiva distanciou-se da realidade do curso à medida que os anos foram passando e muitos professores, inseridos mais recentemente, sequer conheciam qual era essa proposta.

Outras informações díspares também foram percebidas pela pesquisadora. Alguns professores confirmam que participaram ativamente do processo de elaboração do currículo, enquanto outros afirmam que ele foi construído sem diálogo, sendo imposto a todos os envolvidos, por isso o conflito sobre a formação. Por fim, Andrade (2009) chama atenção sobre como a proposta curricular escrita e a proposta em ação se mesclam em sala de aula, influenciadas, consideravelmente, pela concepção docente de cada professor.

Como as DCN's EREER foram instituídas em 2004 e tendo nosso recorte temporal da pesquisa entre os anos de 2005 e 2015, o nosso arcabouço documental para análise do currículo escrito transitou entre dois currículos: o de 1998 e o de 2008⁵⁶. As suas contribuições, conforme afirma Andrade (2009), permitiram-nos conhecer um pouco do caminho que iríamos percorrer durante a pesquisa e quais abordagens faríamos.

Mesmo o currículo reformulado em 1998 – sem a obrigatoriedade de inserir a temática da educação das relações étnico-raciais em sua formação, conforme prevê a Resolução CNE/CP 1/2004 e as DCN's EREER – baseamo-nos nas conclusões apresentadas por Andrade (2009) e realizamos uma análise do PPP vigente no período. Esse exercício, além de tentar investigar a possibilidade de algum indício de trabalho com a temática – seja pelo currículo escrito, seja pelo currículo real – foi feito na tentativa de conhecer mais sobre o funcionamento da Instituição, no que tange à organização, política curricular e formação, abrindo um maior leque para interlocução com os entrevistados e análise do processo de reformulação de 2007.

Como destacou Sacristán (2000), compreender a política curricular de um currículo, mesmo que não represente o currículo em ação, mas a sua fase escrita, faz parte de qualquer análise de pesquisa que tenha o currículo como objeto de estudo. É exatamente nessa etapa

⁵⁶ Conforme dito anteriormente. O currículo de 2008 foi reformulado em 2010, sem mudanças significativas.

que se têm as consequências em outros níveis do desenvolvimento. Nessa mesma perspectiva, Goodson (2012) reafirma que, em síntese, “o currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização” (2012, p. 21).

4.1 Os possíveis indícios presentes no currículo de 1998

A primeira observação que pontuamos na leitura do PPP, referente ao currículo de 1998, é quanto ao perfil do profissional que a instituição busca formar. Baseado nesse perfil, o currículo do curso é estruturado, sendo *capaz de analisar a realidade em que se insere como cidadão e trabalhador e fazer as necessárias vinculações entre as questões educativas e as questões sociais mais amplas* (UEMG, 1999, p.05), o que consideramos um perfil muito amplo e generalizado.

O currículo é formado por dois ciclos de formação. O primeiro ciclo refere-se à Formação Básica, que engloba a docência para a educação básica, anos iniciais do ensino fundamental e Gestão de Processos Educativos da Educação Básica: Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação da Educação, de caráter obrigatório. O segundo ciclo, o de Formação Optativa, abarca oito subáreas, como a educação infantil, educação para empresas, terceira idade e Educação de Jovens e Adultos (EJA), além da Área de Enriquecimento Curricular. Todos os ciclos são organizados por eixos temáticos que se desdobram em disciplinas, sendo o primeiro ciclo formado por oito eixos. Na proposta, foi incorporada também a AIP, destinada ao estágio e prática de Pesquisa (Trabalho Monográfico), o que coaduna com um currículo mais integrado.

Nessa etapa da pesquisa, concernente à análise da proposta de 1998, não foi possível ter acesso aos Planos de Ensino detalhados, ficando apenas nossa análise sobre o PPP e o diálogo com professoras e estudantes. Como mais de 50% das professoras que entrevistamos transitaram entre os dois currículos e, em suas entrevistas, comentaram sobre suas práticas de uma forma geral, apresentaremos mais detalhes a seguir.

De acordo com o quadro curricular disponibilizado no documento, não existe nenhuma disciplina que faça referência concreta à educação das relações étnico-raciais de forma oficializada. Também identificamos que não houve, entre os anos de 2003 (ano da institucionalização da Lei 10.639/03) e 2007, nenhuma ação realizada pela Comissão de Currículo do curso sobre o assunto.

Diante dessa realidade, buscamos investigar se tiveram outras ocorrências além do currículo escrito no curso – sejam como projeto de extensão, sejam como trabalhos apresentados e afins. Sendo a atividade de extensão uma estratégia de grande alcance pedagógico em uma dimensão própria, possibilitando ao estudante a tomada de consciência social (SEVERINO, 2009), obter resultados positivos nesse âmbito seria consolador para pensarmos em melhores perspectivas mais adiante.

Em 1997, seis anos anterior à lei, foi criado pelo Conselho Universitário da UEMG o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro (NEAB), não restringindo suas ações apenas ao curso da FaE e tendo como objetivo de trabalho o seguinte:

compete a ele subsidiar e acompanhar a realização de atividades nas áreas de Ensino, Pesquisa e Extensão que contemplem a questão do negro brasileiro, criando banco de dados e documentação sobre o negro na sociedade brasileira, que possa auxiliar aos interessados como fonte de pesquisa, referência e consultas. (UEMG, 2005, p. 5).

Na busca por documentos que poderiam elucidar melhor sobre a presença e ações do NEAB na Instituição e, especificamente, no curso de Pedagogia, não localizamos nenhum documento que faça relação às suas atividades entre os anos de 1997 e 2005. O único vestígio encontrado foi a publicação da coleção de livros *Construção de Identidade e Inclusão Social do Afro-Brasileiro*, volume I ao VI, dos anos de 2005 a 2010. O material consolida vários resumos de monografias que abordaram o tema das relações étnico-raciais, elaborados por professores e estudantes da Universidade.

Ao analisar volume por volume, identificamos que cada um deles apresenta, em média, cinco trabalhos da UEMG. Na leitura de cada artigo, identificamos que a FaE está presente em todos os livros, abordando o tema de diversas maneiras: através de estudos da identidade afro-brasileira no contexto escolar, análise da prática da implementação da Lei 10.639/03 em escolas municipais, educação quilombola e racismo no contexto escolar. Vale lembrar que todas as produções foram realizadas coletivamente com os estudantes, contribuindo para que o tema circulasse dentro da instituição. Um dos textos produzidos pela FaE e que consta no v. II do ano de 2006 é “Alfabetização de Quilombolas no Vale do Jequitinhonha, pela Metodologia de Paulo Freire”, fruto do projeto de extensão de Alfabetizadores para Quilombolas do Vale do Jequitinhonha na perspectiva do pensamento Paulo Freire. O projeto foi realizado entre os meses de março e dezembro de 2005 e teve como objetivo capacitar alfabetizadores valorizando a cultura das comunidades Ausente e Baú em Milho Verde, distrito de Serro/MG, tendo como coordenação Pedagógica a FaE.

Segundo informações contidas no livro, a coleção foi elaborada com o objetivo de atender à escassa produção bibliográfica sobre o assunto, em consonância com as propostas da Lei 10.639/03. Nesse sentido, o Estado reconheceu sua deficiência nas demandas das igualdades raciais. Todos os livros estão disponíveis para acesso na biblioteca da FaE, com cerca de dois a seis exemplares por volume. No percurso da nossa pesquisa, não conseguimos levantar junto à biblioteca a quantidade de empréstimos do material nesses últimos anos, haja vista a justificativa da produção da coleção. Mas adiantamos que o material ou qualquer ação feita pelo NEAB foram citados pelas professoras ou estudantes durante a pesquisa.

Outra ação também ocorrida em 2005 foi o lançamento do Programa Afroatitude pela Secretaria de Educação Superior (SESu/MEC), que teve como objetivos oferecer aos estudantes negros das universidades inscritas a oportunidade de participar de projetos de pesquisa e estimular a produção de conhecimento no campo das relações entre Aids, população negra e racismo (BRASIL, 2006). A UEMG esteve entre as dez universidades federais e estaduais participantes.

Os anais do *Brasil Afroatitude: Primeiro ano do programa*, consolidados pelo SESu/MEC em 2006, apontam, a respeito dos resultados obtidos, que a UEMG, de forma geral, envolveu quarenta e três estudantes participantes, nove professores e uma coordenadora. Na FAE, esse projeto contou com a participação de professores que tinham criado o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação (NEPER) e tinha o envolvimento de quatro professores e vinte e dois discentes. O processo de seleção para a escolha desses estudantes é o que mais nos chamou atenção, uma vez que as vagas foram oferecidas exclusivamente ao estudante cotista. Cumpre lembrar que a obrigatoriedade da oferta de cotas nas Universidades Estaduais mineiras data de 2004⁵⁷.

Outra observação relevante, pensando no debate da educação das relações étnico-raciais no currículo, é que o Projeto Afroatitude consta registrado no PPP do currículo de 2008, anexado na parte de Setores de Apoio Acadêmico - Projeto de extensão, compondo o tripé ensino, pesquisa e extensão. O curioso, nesse caso, é que todos os projetos de extensão anexados ao documento possuem data de término anterior a 2008, sem projeção de continuidade ou permanência. Se a temática já existia no contexto da Faculdade indaga-se por qual motivo ainda foi tratada como tema de apoio.

Por fim, identificamos mais duas ocorrências nos anos de 2007 que sinalizam a presença do tema na formação ainda com o currículo de 1998 em vigor. Uma foi por meio do relato da estudante (3) egressa desse currículo. Em sua entrevista, a estudante confirmou que foi oferecido um curso de extensão, em parceria com a FaE/CBH/UEMG e UNIAFRO –

⁵⁷ Lei 15.259/2004.

Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior, para os estudantes da FaE. O curso era ofertado como projeto de extensão aos sábados. Essas foram as únicas informações coletadas sobre o assunto. A outra ocorrência foi identificada através do currículo *lattes* da professora Sirléia Ferreira da Silva Rosa, uma das participantes do Projeto Afroatitude que, em conjunto com as estudantes Juliana Almeida e Patrícia Carneiro⁵⁸, apresentou no seminário de pesquisa o relatório “Aspectos das Práticas de Formação do Pedagogo para o Ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica”. Entretanto o trabalho não consta disponível em meio digital para consulta. Tentamos contato com a professora por e-mail a fim de obtermos mais informações, mas, por não residir mais no Brasil, não tivemos retorno.

Diante desses levantamentos e acreditando que outras ações, mesmo que de menor tamanho, tenham ocorrido de forma a contribuir na formação docente dos estudantes, finalizamos a análise desse período com a seguinte indagação: “Por qual motivo ocorreu o apagamento dessas ocorrências na memória dos professores em suas narrativas no momento das entrevistas?”. Talvez seja porque as pontuações apresentadas fizeram parte de projetos de extensão e, hierarquicamente, não são pertencentes ao currículo oficial do curso. Ou, como Silva (1999) confirma, mesmo a questão da raça e etnia sendo uma questão central de conhecimento, ela ainda é tratada de forma transversal, sendo ofertada fora do que as crianças e os jovens se tornarão como seres sociais e, conseqüentemente, não desestabiliza a estrutura do curso. Ou, segundo Le Goff (1990), seria parte de uma estratégia de poder da construção da memória coletiva da faculdade construída no seu processo de identidade fazer esquecer-se dessas ações.

4.2 A construção do currículo de 2008

Ao deparar com uma proposta de reformulação de Plano Curricular realizada no curso em 2007, período posterior à regulamentação da Lei 10.639/03 e à implantação das DCN's ERER em 2004, sentimos certo otimismo em obter respostas positivas em relação ao problema de pesquisa aqui referido. Como forma de compreender todos os trâmites desse processo, no primeiro momento, inspirados em uma análise crítica do discurso⁵⁹ como

⁵⁸ Informações coletadas no <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do#> e no blog: afrofae.blogspot.com.br.

⁵⁹ FAIRCLOUGH, Norman. Análise Crítica do Discurso como método em pesquisa social científica. Tradução de Iran Ferreira de Melo. *Revista Linha D'água On Line da USP*. São Paulo, 2012, v. 25, n.2, p. 307-329, 2º Sem. 2012.

metodologia, examinamos todas as atas que resultaram das reuniões realizadas pela comissão de currículo. Podemos considerar essa atividade como uma etapa final da chamada fase pré-ativa⁶⁰ do currículo.

O processo de reformulação do currículo, além de ter surgido como uma provocação durante o processo de coleta de dados, corrobora com os estudos de Goodson. Ele propõe aprofundar na compreensão da etapa da construção do currículo, atividade pouco comum entre os pesquisadores, com a justificativa de que essa prática pode encurtar ou facilitar os estudos posteriores sobre a relação entre construção pré-ativa e execução interativa, que seria o currículo na prática, uma vez que essa fase pode estabelecer parâmetros importantes e significativos para a execução em sala de aula (2012, p. 18-24).

Para essa reformulação, foi criada pela FaE uma Comissão de Revisão e Implementação do Currículo, que era composta pelo corpo gestor do curso, diretoria, vice-diretoria, coordenação e vice coordenação, professores efetivos e designados (professor sob o regime de trabalho temporário) e um estudante representando o diretório acadêmico. A composição do grupo de professores foi constituída no intuito de garantir que tivesse, no mínimo, um representante titular e um representante suplente de cada departamento, podendo ser esse número maior. Como o curso é composto por quatro departamentos – Administração Educacional (DAE), Fundamento Sócio Histórico Filosófico da Educação (DSFHE), Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE) e Psicologia da Educação e Metodologia da Pesquisa (DPEMP) –, os professores acabaram sendo a maioria na composição da comissão, formada em sua totalidade por dezenove pessoas, entre as quais onze representavam o grupo de professores.

As ocorrências das reuniões realizadas por essa comissão eram registradas em atas, pontuando os nomes dos presentes, os assuntos pautados e as ações definidas para as próximas reuniões. Foram lavradas, ao todo, vinte e uma atas: a primeira no dia 15 de fevereiro de 2007 e a última no dia 03 de março de 2008, a única com registro em 2008. Todo processo ocorreu, portanto, em um ano de trabalho. Mesmo que o PPP gerado após a finalização do processo tenha como registro a existência de uma Comissão no ano de 2006, não foi localizada nenhuma ata registrada que aponte ação anterior ao ano de 2007.

Conforme registro feito na primeira ata, ainda sem a participação do representante do corpo discente, foi decidido que a periodicidade dos encontros se manteria uma vez por semana, todas as quartas-feiras, às 14 horas, o que não ocorreu. Na verdade, a média de reuniões foi de duas por mês e somente nos meses de março e dezembro de 2007 que transcorreram em maior quantidade. Em todo o mês de dezembro, o intervalo entre uma e

⁶⁰ Goodson denomina essa fase como a construção do currículo (2012, p.24).

outra foi menor que uma semana. Percebemos que esse aumento no volume de reuniões nos últimos meses ocorreu em função do prazo que documento motivador da reformulação, DCN's do curso de Pedagogia⁶¹, exigia, uma vez que a FaE já estava excedendo o prazo limite para adequação.

A urgência para adequação foi pontuada na ata que faz referência à primeira reunião da comissão. Aliás, essa ata nos possibilita obter pistas para condução da pesquisa, como uma visão da organização do curso em geral, as prioridades referentes aos conhecimentos considerados mais relevantes e como se davam as relações entre o corpo docente. Por esse motivo, procuramos focar, de forma mais incisiva, nesses pontos à medida que fomos realizando as leituras das atas.

Consta registrado, na primeira ata, que a reunião foi aberta ressaltando a necessidade de adequação às DCN's do curso de Pedagogia, instituídas em 2006. Segue afirmando que, segundo a presidente da comissão, mesmo que haja uma urgência na reelaboração do novo currículo, o curso já estava muito próximo do que demandava o novo documento, destacando a carga horária mínima exigida. Conforme a presidente da comissão, as DCN's demandavam um mínimo de 3.200⁶² horas como carga horária, mas o curso já era praticado com uma quantidade bem acima, aproximadamente 5.000 horas. Em seguida, pontuou a necessidade de implantação de disciplinas específicas para formação na Educação Infantil e afirmou que um período letivo não seria suficiente. Também citou a necessidade da inclusão das disciplinas de libras. Outra professora seguiu com a demanda da formação em educação à distância. Nesse diálogo, as DCN's EREER ou a possibilidade de uma proposta que considerasse a educação das relações-étnicos raciais sequer foram mencionadas.

Posteriormente aos encaminhamentos dados pela presidente da comissão, analisamos as falas dos professores que se manifestaram a respeito do assunto. Após serem orientados a praticar a leitura dos documentos legais que compunham a nova diretriz, um professor aconselhou realizar as mudanças “sem paixão”. Uma professora reforçou a importância em considerar os avanços e retrocessos que as DCN's apresentam e outro professor sugeriu “não criticar o currículo atual da FaE e a participação ou resistência dos Professores”.

Abrir a reunião destacando a questão da carga horária, que tinha uma demanda menor do que a praticada, e definindo as necessidades de novas entradas na formação, remeteu-nos às afirmações de Silva (1999) sobre o currículo se constituir como um espaço e um território

⁶¹Em consonância com o primeiro parágrafo do Art. 11 da Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006, o novo projeto pedagógico deveria ser protocolado no órgão competente do respectivo sistema ensino, no prazo máximo de um ano, a contar da data da publicação no diário oficial da união (DOU).

⁶² De acordo com o artigo 7º da Resolução CNE/CP Nº1, de 15 de maio de 2006, o curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico.

permeado por relações de poder. Iniciaria, naquele momento, um campo de tensão com lugares muito bem delimitados. Essa reação foi percebida nas falas dos professores expostas acima e na leitura de todo material.

Diante desse conflito, alguns objetivos que compunham as DCN's do curso de Pedagogia ficaram inviabilizados no debate, contribuindo para o apagamento e privilegiando alguns conhecimentos em detrimento de outros. Por exemplo, no documento legal, a *diversidade e multiculturalidade* são colocadas como pilar na estrutura do curso, mas, até onde alcançamos nossa pesquisa, ambos os temas ficaram praticamente inexistentes nas reuniões. Nas palavras de Arroyo,

As diversas resoluções que fixam diretrizes curriculares têm avançado muito na incorporação de princípios, valores e concepções avançadas de educação, de percursos formativos e de aprendizagem, mas têm dificuldade de inovar as formas de organização dos conhecimentos e da organização dos tempos e do trabalho. É o núcleo duro, resistente. Essas iniciativas e aberturas exigem resistência, contestando o caráter sagrado, hegemônico, inevitável que se impõe sobre os educandos e as escolas sobre o currículo e as avaliações e, sobretudo, sobre a criatividade e autoria docente. (ARROYO, 2013, p.38).

Em síntese, os encontros do primeiro mês foram operados com a finalidade de organizar e mostrar a todos os passos que seriam dados. Entre as primeiras demandas, foi feita a indicação de estudos de textos, em sua maioria direcionados à Educação Infantil. Foi convidada uma palestrante externa, especializada em Educação Infantil, para dialogar com a comissão. Outros temas também foram pautados, mas de forma superficial, como a Gestão Escolar, a criação de uma formação à distância e a formação em Libras. A educação das relações étnico-raciais, quando pautada, foi colocada de forma superficial, sem fazer relação com as DCN's ERER ou com os artigos que tratam do assunto nas DCN' do curso de Pedagogia: o artigo 2º, primeiro parágrafo, que se refere à compreensão da docência; e o artigo 5º, alínea IX e X, concernente ao perfil do egresso do curso.

Somente na reunião do dia 04 de outubro, já no segundo semestre do ano, foi sugerida uma ação atrelada à temática, pois toda reunião gerava encaminhamentos para a reunião seguinte. Nessa mesma reunião, o quórum também foi baixo, problema recorrente na comissão, contando com a presença de apenas quatro pessoas. O assunto veio pautado por meio das sugestões dadas pelos Departamentos em relação às disciplinas e, conseqüentemente, às ementas que comporiam o currículo. Nesse caso, seriam feitas as análises dessas solicitações pela comissão.

O DFSHFE, que encaminhou a sugestão da inclusão da História e Cultura da África na ementa da disciplina História da Educação, a fim de agregar a composição dessa ementa,

indicou um professor desse departamento, de origem moçambicana. Do nosso ponto de vista, foi uma excelente referência para a estruturação desses primeiros passos, inicialmente, pelas devidas qualificações acadêmicas e profissionais e, também, pelo seu conhecimento orgânico, o que segundo Moore (2008), está implícito na condição de ter nascido e ter sido socializado nas línguas, na psicologia (mentalidade), nas estruturas concretas e no mundo relacional em que se forja uma cultura e se inscreve uma história. No entanto, ao analisar a ementa construída, a ser detalhada nas próximas linhas, defrontamos com uma ementa muito cheia de oportunidades quanto ao conteúdo, o que indica que essa consulta talvez não tenha sido realizada ou não foi conduzida de forma coerente e satisfatória.

Outra observação, quiçá uma das mais relevantes, é que exatamente nesse dia, com indicativos decisórios para inclusão da temática – considerando que a construção de um currículo se faz em um campo de disputa e que as narrativas, ditas hegemônicas, deveriam ser consideradas e que o DFSHFE é o que mais apresenta condições teóricas para inserir o debate na formação – não havia sequer um professor titular ou suplente presente na reunião.

Essa questão da presença e do quórum de pessoas nas reuniões é assunto muito delicado, não somente em relação à temática, mas em todo o trâmite. Conforme registros, a média de presentes não ultrapassou o número de oito pessoas por dia, um número bem aquém diante da relevância e importância do assunto abordado. Essa ausência dificultou a comunicação entre os Departamentos, pois caberia aos professores representantes compartilharem as informações de forma coletiva com cada departamento representado. Sobre essa pauta detalharemos adiante, quando discutiremos sobre a precária condição do docente no curso de Pedagogia da FaE, assunto muito presente nas entrevistas.

Levando em consideração que todas as discussões, decisões e informações deveriam ser repassadas para os outros membros de cada um dos departamentos – garantindo transparência e em defesa de uma construção coletiva e democrática – inferimos que essa baixa adesão se constituiu como um problema na elaboração de uma proposta curricular. Como problematiza Arroyo, a “ausência dos sujeitos ativos e suas experiências empobrecem o currículo” (2013, p. 138).

Outra ausência percebida na leitura dos documentos é sobre o representante discente do diretório acadêmico. A partir do momento que foi convocado para as reuniões, conforme registros, ele esteve presente em quase todas, entretanto não há nenhum registro de sua fala, participação ou envolvimento nas atas. Indagar sobre esse silêncio é fundante na análise, em virtude de poder refletir não apenas no currículo, mas nos faz pensar como outras ferramentas do sistema educativo ecoavam ou ecoam dentro da instituição. Em um sistema educacional de instrução-educação-ensino, um dos sistemas mais reguladores e normatizadores mesmo em

um modelo de educação mais democrática (Arroyo, 2013), a ausência da fala do discente só reforça o quanto essa construção foi vertical e centralizada em alguns sujeitos.

Corroborando com a proposta de uma construção de um currículo mais democrático e coletivo, além do silêncio discente, o não envolvimento dos próprios professores também chama atenção. Conforme exposto, dentro do quadro curricular do curso de Pedagogia, os professores são alocados por departamentos. Cada departamento teve seus representantes eleitos para compor a comissão. Conforme já dito, a composição de titulares e suplentes por departamento veio com os objetivos de garantir a presença de, pelo menos, um representante em cada departamento nas reuniões e de garantir que as informações fossem socializadas entre os membros. Diante de algumas situações relatadas nas atas, é possível avistar, porém, que algumas decisões foram centralizadas, podendo ter refletido na ausência de algum tema na composição do currículo ou ter sido inserido de forma menos robusta e incipiente.

A falta de cooperação e organização entre os membros da comissão, provocada pelo prazo ou pela falta de alinhamento, foi percebida em vários momentos. Ainda no primeiro semestre, o prazo para readequação do currículo estava expirando, resultando em um pedido de prorrogação ao Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais – CEE/MG, que foi feito no final do mês de abril. Após duas semanas do pedido de solicitação, a UEMG recebeu como retorno da CEE/MG que não necessitava aguardar avaliações externas para inserir a nova proposta, pois como já se formava gestor no curso a demanda era somente a inserção de aspectos relacionados à docência da Educação Infantil. Apesar do aceite da CEE/MG, a reitoria determinou que o prazo fosse cumprido. Assim, a nova proposta foi enviada à reitoria (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão) sem que fosse replicada entre os Departamentos para discussão de temas e disciplinas, com a garantia de que alguns ajustes ainda seriam feitos posteriormente, se necessário.

Ao retomar às atividades no segundo semestre, dando sequência às reuniões, é possível perceber um desconforto maior entre os professores sobre o compartilhamento de informações. Na reunião do dia 03 de setembro de 2007, foi repassada aos presentes a informação de como seria composto o currículo. Pela descrição que consta na ata, o formato não tinha sido definido entre os departamentos, o que demandou que fosse feita uma reunião à parte entre os departamentos para um novo alinhamento, em que cada um daria o retorno sobre o que foi redefinido à coordenação.

Depois de realizada a reunião dos Departamentos, foram dados alguns retornos à comissão, solicitando alterações de ementas e subdivisões de temas, mas não foram detalhadas nas atas maiores informações. Entre outras sugestões, foi pontuada por uma quantidade expressiva de professores a necessidade de haver uma reunião com um grupo

maior. Vale destacar que o pedido de compartilhar as informações e trazer um grupo maior para debate foi feito ainda nas primeiras reuniões do semestre anterior junto à comissão, demanda que só foi atendida no dia 12 de dezembro de 2007, na fase final do processo. Nesse mesmo dia, foram expostas aos presentes duas propostas de currículo: uma elaborada pela comissão de currículo e outra por um grupo menor composto por pessoas chamadas de “estratégicas” a convite da diretora do curso. Essa situação gerou um desconforto entre os membros da comissão que não foram envolvidos na elaboração dessa segunda proposta, conforme registrado em ata.

Entre os retornos dos professores sobre as alterações sugeridas, houve questionamentos sobre o formato de disciplinas específicas, mas nenhuma pontuação sobre as DCN-ERER ou assuntos afins. Sobre o processo de reformulação de uma forma geral, sinalizaram a falta de debates mais calorosos e reuniões com o grupo maior de professores e a ausência de tempo entre os departamentos para discussão. Pontuaram também que algumas sugestões enviadas pelo departamento à comissão não foram contempladas. Esse contexto reforça o que Arroyo (2013) confirma: o cenário de disputa não está presente somente no currículo, mas também na docência em si.

Após a realização da reunião geral, foi realizada outra com os chefes de cada departamento para ajustes finais e posterior reenvio à Reitoria. Somente no ano seguinte, entre os meses de fevereiro e março, foram realizadas, com um grupo menor, ações internas sem grandes mudanças significativas, conforme aponta os registros, dando fim ao processo de reformulação e resultando no registro do Projeto Político Pedagógico para início do semestre de 2008.

Em suma, o processo de reformulação do currículo foi protagonizado pelas DCN's do curso de Pedagogia, com ênfase no exercício da docência em Educação Infantil. Todas as ações foram delineadas para esse caminho. Em alguns momentos, o tema da “História da África” foi pautado, mas foi feito de maneira episódica e, nas raras vezes que a temática veio à baila, o grupo, quase em sua totalidade, não transpareceu interesse em aprofundá-lo ou compreendê-lo.

4.2.1 A condição do Docente da FaE: um desafio ou entrave no processo de reformulação do currículo?

De acordo com Sacristán (2000), ao propor a análise dos currículos concretos, devemos considerar o contexto e as condições nas quais se configura. O currículo, sendo uma construção social, não é estático. Ele é uma prática – práxis – com função socializadora e cultural que todas as instituições possuem. Perante essa reflexão e com base nas conclusões que as análises das atas nos conduziram, buscamos compreender um pouco desse contexto.

Nas entrevistas realizadas com sete professoras, a precarização do trabalho docente no qual se encontravam ou se encontram emergiu em quase sua totalidade, tanto pelas professoras que pedem uma participação e envolvimento mais efetivo nas reuniões de reformulação do currículo quanto pelas professoras que participaram ativamente das reuniões, a fim de combater os entraves institucionais para inserção da temática na formação. Algumas professoras deram mais ênfase e foram muito incisivas. Outras, de maneira mais sutil, mencionaram o tema ao fazerem referência ao insucesso e à dificuldade de organização e condução de grupos de pesquisas e afins, devido à carga horária fracionada.

Ao percebermos esse cenário, à medida que as entrevistas foram acontecendo, recorremos a autores como Ludke e Boing (2004) e Tardiff; Lessad (2014), a fim de nos ampararmos no momento de nossas análises. Eles elucidam um pouco sobre as variáveis quantitativas que emergem sobre as condições de trabalho docente, como carga horária, tempo de preparo para as aulas, volume de alunos por turma, projetos e salários, reverberando de forma negativa a fatores não quantificáveis.

A primeira ponderação a ser feita, a qual acreditamos ser a raiz de grande parte das insatisfações narradas, é quanto à situação funcional dos professores. Pelos relatos coletados, desde o período da reformulação curricular em 2007 até a realização das entrevistas em 2017, o ambiente institucional é permeado por inseguranças e incertezas. O quadro de professores do curso de Pedagogia era e é composto por efetivos; efetivados pela Emenda Constitucional nº 49/2001 e complementar nº100/2007, que passou a efetivar sem concurso público 98 mil servidores designados da Educação e mais 199 funcionários da parte administrativa da Assembleia Legislativa de Minas Gerais no legislativo em 2007 e designados. A grande diferença é que efetivados e designados não possuem plano de carreira e estabilidade.

Entre o período delimitado da pesquisa aqui empreendida, 2005 a 2015, muitos professores da instituição tiveram sua situação funcional alterada, tornando-se efetivos sem a realização do concurso público por meio da Lei nº 100/2007. Essa lei complementar vigorou entre os períodos de novembro de 2007 e março de 2014, quando é reconhecida como inconstitucional. Assim que a lei se tornou inconstitucional, os professores tiveram até 31 de dezembro do ano seguinte para deixar o cargo ocupado. Paralelamente a esse movimento, em novembro de 2014, a UEMG, juntamente com a Secretaria de Planejamento e Gestão

(SEPLAG), tornou público o edital nº 08/2014 para provimentos de cargos das carreiras de professor de Educação Superior. Esse edital também passou por várias alterações, inclusive foi suspenso em 2015⁶³. A finalização do processo só ocorreu em fins de 2017, com a efetivação dos aprovados.

Nesse mesmo contexto, a universidade sofria os impactos do programa Choque de Gestão (2003 a 2010). O programa, implantado pelo Governador Aécio Neves no Estado de Minas Gerais, tinha como objetivo principal equacionar a situação fiscal de acordo com as premissas da Lei da Responsabilidade Fiscal – LRF, tendo como uma das metas a redução de pessoal. Essa medida veio com a justificativa de combater a suposta crise fiscal advinda do governo de Itamar Franco (1998-2002)⁶⁴, no qual as instituições educacionais foram as mais prejudicadas.

Toda essa instabilidade marcou a história de vida dos professores, interferindo na forma de trabalho, na forma de gestão e, especificamente, na organização curricular (Goodson, 2000). Ainda que muitos afirmem que é preciso desvencilhar a vida pessoal da vida de professor, elas estão em concomitância a todo instante.

Nas entrevistas realizadas com as duas professoras que participaram ativamente da reformulação do currículo (lembrando que optamos em entrevistar professores que não estiveram à frente das reuniões, mas estiveram entre os mais presentes), percebemos que o lugar que o professor designado ocupou nos debates foi muito demarcado. Uma delas participava representando o grupo de designados e a outra, mesmo na condição de designada, representava o Departamento, como chefe de Departamento.

Ao serem questionadas sobre a dinâmica das reuniões, envolvimento dos professores e comunicação entre os departamentos, ambas relataram que o fato de muitos professores serem aulistas⁶⁵ os impediam de participar de forma ativa, pois não tinham tempo para intercalar entre as aulas, atividades acadêmicas e reuniões.

(...) tempo, talvez a dinâmica das coisas (...) **esse processo foi de um embate muito grande** (...). Não é só por causa da docência em si, que seria a habilitação não, mas teve um **jogo de forças ai muito grande** nesse sentido. A própria comissão, a própria dinâmica, nós dividíamos muito o tempo com sala de aula, era meio apertado na época, **a condição de designado**, nós não tínhamos 40horas, éramos

⁶³ Informações detalhadas sobre o edital no site: <http://www.seplag.mg.gov.br/pagina/gestao-de-pessoas/recrutamento-e-selecao/concursos-publico>

⁶⁴ Sobre o programa e seus impactos ver a tese: Santos, Neide Elisa Portes dos. Gestão e trabalho na universidade: as recentes reformas de estado e da educação superior e seus efeitos no trabalho docente na UEMG. Belo Horizonte, 2014. 269f.

⁶⁵ De acordo com Santos, "... regime integral, a CEE/MG enquadra nessa situação, os profissionais com carga horária entre 30 e 40h; docente em tempo parcial: aquele que tem carga horária entre 20 e 29 h. Cabe lembrar que o Conselho utiliza a nomenclatura docente em tempo contínuo aquele cuja carga horária varia entre 12 e 19h e horista aquele que tem 01 e 11h" (2014, p.123).

horistas. Por exemplo, tinha época que eu tinha 30 horas e tinha que ir para esta comissão, entendeu? (PROFESSORA 1 - grifo nosso)⁶⁶.

Só que, se eu me lembro aqui, a maioria de nós, professores aqui, eram aulistas, não tínhamos hora para reunião, para pesquisa, para extensão. Só que o equivalente a 70% das horas de aulas eram destinadas para o preparo de aulas, atendimento a alunos, correção de provas... Então as pessoas que foram convocadas para participar destas reuniões usavam este tempo aí. Elas não tinham horas à mais, se não me falha a memória, para participar destas comissões não. Agora, eu como subchefe de departamento, tinha 10 horas, das quarenta horas. Aliás, eu não tinha 40 horas, eu tinha 36, 39 horas, então destas 39, 36 horas, eu tinha 10 horas como subchefe de departamento e dentro destas 10 horas eu dedicava para comissão, **quando era convocado para as reuniões.** (...). Eu acho que eram as condições de trabalho. A maioria dos professores, a grande maioria, mas a grande maioria mesmo! Sei lá, 90% dos professores ou mais eram professores designados. E professores que, muitos deles, não tinham horas para a pesquisa, para extensão. (...). **Então as pessoas realmente não se sentiam valorizadas pela forma como eram tratadas aqui pelo Estado de Minas Gerais, pela Universidade.** (PROFESSORA 2 – grifo nosso)⁶⁷.

Em um segundo momento, ao serem questionadas sobre o silenciamento em relação à inserção de temas envolvendo as questões étnico-raciais, além de a condição docente surgir novamente, emergiu a insegurança quanto à polivalência e amplitude de atribuições que as DCN's do curso de Pedagogia possibilitavam ao Pedagogo⁶⁸, mantendo como eixo principal a formação de professores.

Eu acho que tinha interesse dos grupos. Eu acho que faltou um pouco de, eu pessoalmente, maturidade, no sentido de... Não, nem sei se maturidade seria a palavra certa, **mas de força, você lutar com um grupo que era muito coeso e que tinha notadamente o interesse em privilegiar seu próprio departamento.** Que era ênfase nas metodologias, porque estavam ensejados pela própria diretriz que dava ênfase na docência. **Era o departamento que tinha maior número de efetivos, se não me engano, naquele momento.** (PROFESSORA 1 – grifo nosso).

(...) a maioria dos professores aqui, a maioria dos professores efetivos, participaram de movimentos na defesa do curso de pedagogia, da especificidade da pedagogia, dizendo que a educação no Brasil seria gravemente prejudicada se não tivéssemos profissionais formados, em cursos de graduação e pós-graduação, voltado para a gestão escolar. (...) Então isso, quando as diretrizes começaram a ser fechadas e eles diziam que o MEC estava fechando esta discussão sem ouvir estes setores que se colocaram contra, o jargão era esse: A transformação do curso de pedagogia em um Normalzão Superior. Em um treinamento para licenciatura, apenas (...) eles achavam que isso era uma diminuição do valor do curso de pedagogia. Quando eles viram que não tinha mais jeito, lutaram até as últimas forças contra esta transformação que houve (...). Quando eles viram que não dava mais jeito, aí eles disseram: Agora nós temos que transformar o nosso curso aqui, gente, em um curso que vai formar para licenciatura dos anos iniciais do ensino fundamental e para educação infantil, criança pequena de zero a seis anos, ponto final. E eu acho que foi do oito ao oitenta. Eu pegava o documento e dizia: “Gente, isso aqui não está proibindo de dar conta da gestão não.” [fala dos outros membros da comissão]: “Ah, mas não vai haver mais

⁶⁶ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada na FaE/CBH/UEMG em 23/10/2017.

⁶⁷ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada na FaE/CBH/UEMG em 16/11/2017.

⁶⁸ Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

concurso para supervisor educacional, não vai haver concurso, não vai haver isso mais. Então nós temos é que fazer bem feito a educação da criança pequena e dos anos iniciais do ensino fundamental. E temos que “ter muitas metodologias, etc. e tal.” **“Então só este... Esta luta, como te falei, esta queda de braço, este cabo de guerra é que predominou, entende? (...) O debate era muito intenso e com grupos também que se contrapunham fortemente. Mas eu acho que o que pegava mesmo era a condição de trabalho docente.** (PROFESSORA 2 – grifo nosso).

Diante dessa realidade e a fim de identificar se houve alguma ruptura abrupta na grade curricular que justificasse esse receio dos professores e pensar nos impactos que essa mudança reverberou – inclusive impossibilitando a inclusão das DCN’s ERER no currículo –, realizamos um comparativo de como se encontrava a distribuição da carga horária das disciplinas de Metodologias do Conhecimento Escolar dentro dos dois quadros curriculares de 1998 e 2008.

Primeiramente, no somatório total de horas de um currículo para outro há uma redução de 7%, todavia se mantendo acima do mínimo exigido pela nova diretriz. Quando separamos a visão por quantidade de horas/aula, comparando as Disciplinas *versus* Prática Pedagógica de Formação (PPF), percebemos que a queda maior em horas/aula foi dentro das Disciplinas, representando uma queda de 10% de um currículo para outro, totalizando 304 horas/aula. Já a PPF apresentou uma queda de 2%, sendo 24 horas/aula.

Penetrando apenas no quantitativo de horas/aula referente às Metodologias do Conhecimento Escolar dentro do total das Disciplinas, percebemos um movimento reverso: ela cresce em 41%, representando 340 horas. Quer isso dizer que temos uma queda na hora das disciplinas em sua totalidade, mas temos um crescimento no total das Metodologias; motivo que justifica a insatisfação apresentada pelos professores durante o processo de reformulação e após sua implantação. No relato da professora (4), foi possível observar, de maneira mais clara, o que estamos expondo:

Foi nessa **reforma maldita de 2008**, em que o currículo de 1998 era maravilhoso (...). **A reforma de 2008 foi feita entre quatro paredes, sem discutir com a comunidade acadêmica, né.** Já em 1998, quando eu entrei, por exemplo, eu entrei em 1997, aí veio currículo de 1998, que foi considerado referência no Brasil inteiro, de tão inovador que ele era. Então, quando eu entrei, eu passei um ano inteiro discutindo esta reforma curricular. Foi muito discutida em assembleias, nas AIP’s e tudo. (PROFESSORA 4– grifo nosso)⁶⁹.

Nesse mesmo diálogo, a professora reforça sobre a mudança realizada na ementa da disciplina que leciona. Segundo a professora, foi feito um esforço por parte dos professores da

⁶⁹ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada na FaE/CBH/UEMG em 14/11/2017.

disciplina na construção da proposta para reformulação, que foi desconsiderada no findar do processo, problema já pontuado em nossas análises das atas. Ela afirma, ainda, que a ementa atual não dialoga com o exercício de sua prática.

Foi a portas fechadas, sabe? Inclusive, não sei se você ao analisar os planos de ensino, **eles fizeram uma ementa para a minha disciplina que nunca foi a ementa da nossa disciplina e eu fico falando até hoje**, porque não consegue mudar. Eles falavam que depois que vai para o MEC não pode mudar. Mas para você ter uma ideia, todos os professores do departamento, o que a gente fazia, juntávamos todos os professores e rediscutíamos as ementas e os planos de ensino. Aí o que acontece, fizemos uma emente ótima e eles sumiram com nossa ementa. **Aí alguém, da cabeça deles fez uma e colocou lá assim: como é que chama... Não sei o que da infância. Porque como as diretrizes de 2008 falava que precisávamos discutir a infância, falavam que tinha que preparar para a docência da educação infantil, incluir a questão da infância.** De todo jeito nós incluímos, porque precisava. Lógico, eu incluí também. Mas só que na ementa eles sumiram... Acho que foi erro até... (PROFESSORA 4 – grifo nosso).

As transcrevermos a fala da Professora (4) sobre sua angústia quanto à redução da carga horária da disciplina, em função do crescimento da carga horária das metodologias, remetemo-nos à conclusão da pesquisa de Monteiro (2010), já citada no primeiro capítulo do presente trabalho. Mesmo que Gatti e Nunes (2009) apontem a possibilidade de um foco maior nos aspectos teóricos nesse bloco que as autoras nomeiam de formação específica ou instrumental na pesquisa realizada sobre os cursos de Pedagogia, Monteiro (2010) elucida em sua pesquisa, também apresentada na primeira parte do trabalho, a preocupação sobre a hora sinalizada pela professora. A autora, após realizar também uma análise do currículo de um curso de Pedagogia que tem a educação das relações étnico-raciais como foco, conclui o quanto a influência das pedagogias do “aprender a aprender” e das competências, as chamadas metodologias, é prejudicial para o debate da educação étnico-racial, pois tais pedagogias esvaziam os conteúdos e consideram as metodologias de ensino como meras técnicas.

4.3 O currículo escrito *versus* real, suas múltiplas relações e possibilidade de ações

Após realizarmos uma interlocução com a fase pré-ativa do currículo, fase em que ocorre sua formulação, procuramos, nessa etapa, construir um diálogo com o currículo escrito e real, resultado dessa reformulação. Antes de iniciarmos, é relevante destacar que a proposta não é apresentar uma visão hierárquica do currículo escrito sobre a prática ou apresentar uma análise bipartida do currículo, crítica feita por Macedo (2006) a partir da análise de teses e

dissertações sobre o campo do currículo no Brasil. Concordamos, porém, que para iniciar uma desconstrução do texto racial que compõe os currículos, questionando as narrativas hegemônicas de identidade que o constitui, conforme afirma Silva (1999), uma mudança da estrutura curricular seria o primeiro caminho a seguir.

No intuito de pensar no caminho que a temática da educação das relações raciais poderia seguir para que se consolide como disciplina obrigatória ou ocupe um espaço de primazia na formação dos pedagogos, realizamos, primeiramente, uma análise do currículo escrito do curso. A partir dessa análise, propusemos o diálogo com o currículo real por meio de entrevistas com estudantes e professoras.

Para compor a análise referente ao currículo escrito, coletamos o PPP e os Planos de Ensino de cada disciplina que compõe a grade curricular. A primeira observação a ser feita é quanto ao tema da docência para Educação Infantil. Com o novo currículo, esse tema passa a vigorar em quase todos os núcleos. Não obstante, ao realizar a análise do PPP que estava em vigor no período anterior à reformulação, identificamos que a temática já se fazia presente no currículo, sendo ofertada como formação optativa por meio do Ciclo de Formação para a Educação Básica – Educação Infantil. Corroborando com os estudos de Goodson (1990) acerca do processo de construção de uma disciplina acadêmica, o fato de o tema já existir dentro da proposta curricular, ainda que de forma optativa, torna-o parte do currículo, o que faz com que a rota no interior da grade curricular seja menos contestada, dolorosa e prolongada, talvez assim sejam justificáveis os ajustes ocorridos.

Esse contexto nos coloca diante de dois desafios para pensar a inserção da temática étnico-racial como formação obrigatória. Ao contrário da Educação Infantil, é uma demanda que advém da sociedade civil e não estava presente dentro da academia, o que nos instiga a pensar sobre qual e como seria a rota para sua entrada. Diante da existência do processo hierárquico a que algumas temáticas foram submetidas, quando comparamos um currículo com o outro, mesmo quando essas temáticas já estão inseridas dentro do currículo, pensamos em como subsistiria o tema da educação das relações étnico-raciais se já estivesse presente nesse jogo. No momento em que uma disciplina passa de optativa para obrigatória, e vice-versa, ela mexe com toda a estrutura da grade curricular, ou seja, algum conhecimento é eleito como mais relevante em relação a outro. Silva (2006) define esse método como um processo de inclusão de saberes e indivíduos, que estabelece diferenças, constrói hierarquias e produz identidade.

Prosseguindo com a análise do PPP, deparamos com a perspectiva de como deve ser preparado o novo profissional de Pedagogia. Entre as dezesseis proposições listadas, fomos

provocados por duas para pensar a possibilidade de abertura de um diálogo com a temática na formação:

(1) compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social. (2) identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras e estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competente. (UEMG, 2008, p. 12)

Segundo Santana (2010),

(...) a ação de cuidar e educar são inerentes aos processos educativos das crianças pequenas, e a completude dessas deve observar a singularidade de cada criança com suas necessidades, desejos, queixas, bem como as dimensões culturais, familiares e sociais. (SANTANA, 2010, p. 17-19)

Nesse caso, se toda reestruturação do curso teve como justificativa a docência da Educação Infantil, cabem as seguintes provocações: O que entendemos como cuidar e educar a criança pequena negra nesse processo? Romper com a ideia de democracia racial pode ser considerado como ação de cuidar e educar? Como o currículo possibilita que o estudante consiga identificar problemas socioculturais e educacionais de forma a contribuir para superação de exclusões étnico-raciais?

Entendemos que as duas atribuições dadas ao perfil do egresso do curso só podem ser adquiridas tendo o aluno uma formação que dialogue com uma educação antirracista de fato, com foco em políticas de Reparações, de Reconhecimento e Valorização de Ações Afirmativas.

Partindo desse pressuposto, seguimos para análise do quadro curricular e seus respectivos planos de ensino, aprofundando em suas ementas, unidades, subunidades, objetivos e bibliografia. De acordo com o ementário por departamento, a quantidade de disciplinas se divide da seguinte forma: nove disciplinas compondo o DAE, doze no DFSHFE, vinte e seis no DMTE e onze no DPEMP; sendo todas distribuídas entre os oito núcleos formativos. Realizamos nossa análise por plano de ensino, observando a separação por departamento e núcleo formativo.

Considerando que o currículo escrito não possui uma disciplina obrigatória que tenha relação direta com a temática, no processo de análise foi dada atenção especial ao DFSHFE e aos núcleos formativos I (Contextos Sociais, Culturais e Educacionais) e II (O Sujeito e os

contextos sociais, culturais e educacionais), com uma maior expectativa para a possibilidade de abordagem do tema. Posteriormente, seguimos para análises dos objetivos, unidades e subunidades e as bibliografias que dão sustentabilidade para os temas quando sinalizados, atentando para o fato de que os planos apresentam bibliografia básica, a chamada bibliografia de destaque, e bibliografia complementar.

Quanto às ementas das disciplinas, apenas as disciplinas *História da Educação: Educação na Formação Social Moderna do (NFI)* e *Antropologia: Cultura Brasileira do (NFIII)* faziam uma citação do tema, no entanto de forma muito vazia, inócua e sem profundidade. Ambas as disciplinas são do Departamento DFSHFE e têm uma quantidade total de 54 horas/aula cada uma, número menor quando comparado ao das disciplinas referentes às metodologias que possuem 72 horas/aula cada.

A disciplina *História da Educação (NFI)* apresenta entre os objetivos *estudar as práticas educativas destinadas aos negros, às mulheres e aos povos indígenas*, e na divisão por Unidade sugere estudar *a Educação Brasileira no período colonial, com o tema As Mulheres, Os negros e os índios na educação brasileira*. Ao depararmos com essas informações contidas no plano de ensino e considerando as afirmações de Sacristán (2000), para quem esses documentos normativos são referências que dão a base para as estratégias práticas dos professores, entendemos que a disciplina poderia possibilitar o debate em torno da temática étnico-racial, ainda que de forma fragmentada e pontual.

Na disciplina *Antropologia: cultura brasileira (NFIII)*, detectamos possibilidades semelhantes em dois objetivos: o primeiro propõe *problematizar elementos da cultura brasileira abordando a ilusão das relações raciais, da mobilidade social, o jeitinho, o lugar da mulher, da importância do poder e do patrimônio*; e o segundo sugere *abordar as obras de autores clássicos como Gilberto Freyre e Darcy Ribeiro dentre outros, a partir da indagação acerca das peculiaridades do universo social/simbólico que caracteriza a cultura brasileira*.

Seguindo o Plano de Ensino, as Unidades nos apresentam alguns indícios e uma vasta possibilidade de abordagens. O tópico *Cultura Brasileira: o Brasil colônia* propõe discutir as relações forjadas em um país escravocrata e colonial, a associação do atraso brasileiro à cultura, a miscigenação e o lugar das etnias negras. Em *Trabalho, Educação e Mudança Social* há a proposta de pensar a relação do trabalho com as desigualdades sociais, a violência e as relações sociais de diferença e, ainda, debater as relações de violência como mecanismo de poder masculino do homem branco. Ao consultar a bibliografia sugerida, tanto a básica quanto a complementar, vê-se, porém, que a possibilidade de construção de um diálogo que provoque um deslocamento que saia da cultura comum – denominada cultura de grupo

cultural e socialmente dominante – e que conduza para uma perspectiva mais crítica, apenas perante esse material, parece não se concretizar de fato, conforme sinaliza Silva (1999).

Repensar a seleção e definição da bibliografia como básica e complementar é uma pauta que deve ser cuidadosamente tratada pelas instituições de Ensino Superior, que se propõem a construir um ensino que seja realmente emancipatório. A partir do momento em que uma literatura passa a ocupar esse lugar no plano de ensino, ela passa a ocupar um lugar de destaque no acervo da biblioteca da instituição, uma vez que a garantia mínima desses exemplares, tanto da bibliografia básica quanto da complementar⁷⁰, faz parte da avaliação das instalações físicas para o reconhecimento e funcionamento de um curso de graduação.

Questionar essa dinâmica caminha ao encontro do que Santos (2002) nomeou como ecologia do saber, que é a capacidade de reconhecer outros saberes como relevantes, rompendo com a ideia de monocultura do saber. Nessa perspectiva, questionamos às estudantes entrevistadas se, diante do desafio para implementação das DCN's EREER no processo de formação docente, os recursos disponíveis no acervo da biblioteca contribuam para suprir essa demanda.

No retorno, algumas depoentes, em sua maioria, confirmaram que a biblioteca possuía alguns exemplares, mas ainda insuficientes para a quantidade de estudantes. É interessante destacar que as referências citadas se reduzem às coleções *História Geral da África* (UNESCO), que foram traduzidas para o português como fruto do *Programa Brasil-África: Histórias cruzadas* e do *Projeto A Cor da Cultura*. Porém, quando pensamos que são obras que foram disponibilizadas pelo MEC não sendo a aquisição advinda da universidade, a lógica da monocultura do saber de Santos (2000) ainda persiste.

Apenas os autores Nilma Lino Gomes e Kabengele Munanga foram citados como disponíveis para consulta no acervo, entretanto não foram citadas as obras específicas em que eram referidos, o que nos provocou a realizar uma pesquisa sobre quais exemplares que os referenciavam estavam disponíveis no acervo. A consulta foi realizada por meio da plataforma digital.

Em relação à Munanga, encontramos duas obras: o livro *Superando o Racismo na escola*, material produzido e disponibilizado pelo MEC, constando apenas um exemplar para consulta na biblioteca; e o livro *Negritude: uso e sentidos*, em dois exemplares, um para

⁷⁰ De acordo com o Instrumento de Avaliação de Cursos de graduação, o Indicador da bibliografia básica é considerado como conceito máximo (5) quando: “o acervo da bibliografia básica, com no mínimo três títulos por unidade curricular, está disponível na proporção média de um exemplar para menos de 5 vagas anuais pretendidas/autorizadas, de cada uma das unidades curriculares, de todos os cursos que efetivamente utilizam o acervo, além de estar informatizado e tombado junto ao patrimônio da IES” (BRASIL, 2016, p.40). Já a bibliografia complementar é avaliada com conceito máximo (5) “quando o acervo da bibliografia complementar possui, pelo menos, cinco títulos por unidade curricular, com dois exemplares de cada título ou com acesso virtual” (BRASIL, 2016, p. 41).

empréstimo e outro de uso exclusivo da biblioteca. Essa última obra faz parte da *Coleção Cultura Negra e Identidades*, composta por dezoito volumes, nos quais os autores, prioritariamente, abordam assuntos relacionados à História da África e da diáspora, mas apenas cinco volumes da coleção estavam disponíveis para consulta no acervo. Já o nome da autora Nilma Lino Gomes apresenta um cenário diferente, um pouco otimista, mas ainda não atendendo às premissas estabelecidas no Instrumento de Avaliação de curso de graduação. A autora consta no acervo atrelada a quatro obras, mantendo em média de quatro a cinco exemplares cada uma, tanto para empréstimo quanto para consulta local. Entre as obras, temos uma também da coleção *Cultura Negra e Identidades* e outra de publicação do MEC, *Práticas Pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/03*.

Outras estudantes não souberam dizer se o acervo atendia a demanda, pois afirmaram preferir não utilizar a biblioteca. Suas pesquisas e trabalhos são realizados por meio de aquisições de material próprio, consulta à internet e até em outras universidades, situação que demonstra ser a biblioteca pouco atrativa para o uso.

Retomando nossa leitura e análise dos planos de ensino, selecionamos algumas disciplinas que, por porventura – através dos seus objetivos, unidades e subunidades – poderiam trazer alguma discussão sobre a temática. Nessa parte da pesquisa, é fundamental que o pesquisador tenha conhecimento de que tanto as unidades quanto as subunidades do plano curricular não são, necessariamente, lineares e que os conteúdos podem funcionar como uma agenda para o seguimento de suas aulas, não ficando o professor restrito apenas ao que está escrito. Essa forma de organização, no entendimento de Sacristán (2000), possibilita que o professor faça a adequação de acordo com a sua demanda, o que, na hora de nossas análises, requer pensar os tópicos citados de forma macro e os possíveis caminhos seguidos para aprofundamento dos temas, por isso a relevância das entrevistas.

As disciplinas do DFE – *História da Educação, Educação na Formação Social Moderna e na Sociedade Brasileira* (NFII) – são apresentadas por meio da Unidade III nomeada *A consolidação da escola como centro do processo pedagógico no século XX*. Na subunidade *Vozes Ignoradas: Os negros e os trabalhadores na educação brasileira*, o problema da bibliografia reaparece. Já a disciplina *Sociologia: Sociedade e Educação* (NFII), na Unidade III, chamada *A Sociologia da Educação nos dias atuais*, apresenta algumas subunidades que dialogam com a temática: *Desigualdades étnico-raciais e de Gênero da Educação e Novos alunos e novas desigualdades*. Comparece com uma bibliografia que, se bem explorada, poderia auxiliar na compreensão da temática.

No Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE), identificamos alguns sinais – pequenos, mas válidos – para pensarmos nas possibilidades durante as entrevistas, na tentativa de realizar uma costura sobre o tema. A disciplina *Língua Portuguesa: conteúdos e metodologias na educação* (NF VIII), na unidade *Histórico da Literatura Infantil e Juvenil*, propõe estudar a literatura infantil e juvenil a partir do escritor Monteiro Lobato. Considerando que as obras do autor já foram questionadas sobre a viabilidade em mantê-las como instrumentos no processo de formação das crianças na Educação Infantil, devido ao teor racista, a forma como essa abordagem é feita em sala de aula é um ponto de preocupação. Em contrapartida, mais adiante, quando analisamos a bibliografia básica, deparamo-nos com um texto escrito pelas professoras Nilma Lino Gomes e Aracy Alves Martins⁷¹, que não consta no acervo da biblioteca, porém está disponível em plataforma virtual para acesso. O texto faz uma reflexão sobre a diversidade na literatura infantil e juvenil. Se bem utilizado, pode contribuir, positivamente, nesse diálogo com Monteiro Lobato.

Em seguida, no diálogo com as professoras, definido a partir dos indícios encontrados, foi possível perceber como ocorre o trabalho do tema na prática. Para definição dos professores participantes da pesquisa, focamos, primeiramente, naqueles que ministram as disciplinas supracitadas e, em um segundo momento, caso não estivessem disponíveis, em professores que compunham o mesmo departamento.

A professora (6), por exemplo, que ministrou/ministra as disciplinas de *Sociologia: Sociedade e Educação* (NFI), *Antropologia: Cultura, Sociedade e Educação* (NFII) e *Políticas Públicas para a Educação Básica* (NF VIII), quando é questionada sobre a relevância do tema, afirma que as disciplinas de Antropologia (NFII e NFIII) devem trabalhar o tema sem questionamentos, uma vez que nelas estão presentes os debates sobre as etnias e multiculturalismos:

Eu não concebo uma disciplina de antropologia onde este tema não seja tratado. Mas se for analisar o currículo e ver que ele não está sendo tratado, então que coloquem uma disciplina. O que não pode é deixar de fora. (...) Por exemplo, na sala de aula. É uma disciplina do curso de pedagogia, como o professor pode discutir sala de aula sem discutir a relação dele com os alunos, a origem destes alunos, a etnia, cultura (PROFESSORA 6)

Ao questionarmos sobre quais seriam as ferramentas utilizadas em sala de aula para inserir o tema, a professora mencionou a importância em trabalhar o reconhecimento, a

⁷¹ MARTINS, Aracy Alves; GOMES, Nilma Lino. Literatura infantil/juvenil e diversidade: a produção literária atua. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Coords). Literatura: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. P.143-170. (Coleção explorando o ensino. Literatura, vol 20).

representatividade e o “olhar antropológico” por meio de conversas e textos. Também afirmou que o tema pode ser trabalhado através do diálogo com outras pessoas e considera uma boa estratégia convidar pessoas que abordam o assunto para além da instituição. Segundo a professora, é muito prazeroso perceber as transformações dos estudantes quanto ao cabelo e postura à medida que se olham e se reconhecem.

No tocante à disciplina *Políticas Públicas para a Educação Básica*, a professora afirma que, se for do interesse dos professores e se ela compreender a relevância do tema para a formação, é também um campo que permite realizar a inserção:

Se o professor para ele tem isso como uma coisa que precisa ser trabalhada, se isso para ele é caro, ele vai achar o momento, a disciplina, o lugar, um seminário, seja lá o que for para trabalhar. Se não é caro para ele, ele vai dar aula, vai discutir quinhentos mil temas e não vai colocar isso em pauta, entendeu? (PROFESSORA 6)

Mais adiante, a professora reafirma e reforça o quanto a experiência do docente no mundo e na prática é relevante para a sensibilização no trato com o tema, o que Tardif denomina saberes práticos ou experienciais (2011):

Tem professores que são racistas, tem professores que não consideram isso importante (...) as visões são diferentes sabe eu acho que tem a ver, esta visão, com a formação e **tem a ver com a cultura, mas tema a ver também a ideologia deste professor**. A maneira como ele se coloca no mundo. A ideologia, a política dele. A forma dele enxergar o mundo. O lugar que ele ocupa no mundo, eu acho. (PROFESSORA 6 – grifo nosso).

Já as professoras de *Sociologia: Sociedade e Educação* (NFII) e de *Língua Portuguesa: conteúdos e metodologias na Educação*, mesmo tendo ciência das DCN's ERER e da importância do tema para a formação docente, informaram que a carga horária de suas disciplinas não possibilita tempo suficiente para o trabalho e, se for trabalhado, corre-se o risco de ser mal trabalhado, situação já citada pelas estudantes em capítulo anterior.

Esse conflito, sobre saber a urgência do tema *versus* o volume de demanda que o plano de ensino apresenta para o trabalho, endossa o que Sacristán (2000) discute sobre as possibilidades que o docente possui no processo de construção de sua prática de posse do plano curricular a ser seguido para o curso. É quando os professores assumem ter ciência dessa demanda ou de outras para a formação, mas, em contrapartida, limitam a sua prática para atender uma demanda que foi previamente elaborada (currículo pré-ativo), sendo o plano uma espécie de controle não somente de sua prática, mas também das relações sociais, políticas e técnico-pedagógicas (2000. p. 287).

Por fim, mesmo não identificando nada no Plano de Ensino da disciplina, dialogamos também com a professora (5) de *Geografia e História: conteúdos e metodologias na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental* (NF IV). A escolha dessa professora aconteceu por indicação das entrevistas com as estudantes, que sinalizaram que duas professoras dessa disciplina teriam abordado o tema, mesmo sem estar formalizado no currículo escrito do curso. Uma delas já não estava vinculada ao quadro de professores em função da desinstitucionalização da lei 100 em 2014. Tentamos contato, mas devido à sua agenda e fluxo de trabalho que estaria conduzindo em outra instituição não foi possível entrevistá-la. Por isso, realizamos a entrevista com apenas uma das indicadas pelas estudantes.

A Professora (5) afirma abordar o tema em sala de aula por iniciativa própria, mesmo não estando no seu plano curricular. Ela não só trabalha as questões da educação das relações étnico-raciais como trabalha também outros assuntos que estão fora do currículo escrito. Entre os recursos utilizados para trabalhar o tema está o uso de filmes e textos.

No texto e na aula expositiva, além da Lei 10.639/03 e História da África, a professora busca abordar temas muitas vezes silenciados pelo curso, como preconceito e racismo. A lei de cotas também se faz presente nesse debate e, segundo a professora, é uma das pautas mais polêmicas, pois “90% das turmas acham bobagem as cotas”. Essa informação trouxe inquietação, tendo em vista que nos pareceu estarmos diante de uma formação em que a discussão sobre certos assuntos ainda é incipiente e esvaziada de reflexões, contrariando o que é preconizado no perfil de pedagogo que o curso propõe formar, capaz de

(...) identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras (UEMG, p. 11 e 12).

Concluimos que as ementas são incipientes em relação aos assuntos a serem trabalhados e como serão trabalhados. Quanto aos objetivos, ao contrário das ementas, eles são apresentados de forma mais lúcida e apresentam um detalhamento maior, porém, muitos não dialogam com as unidades apresentadas e as bibliografias sugeridas. Mesmo considerando que no currículo real e vivido na prática há a possibilidade de ocorrer mudanças, uma vez que nem a unidade e nem as bibliografias são engessadas, muitos professores seguem o material como prescrição e roteiro.

Quanto às professoras, percebemos que há um esforço por parte de algumas em trazer o debate para a sala de aula, mesmo que o faça sem o preparo adequado, como foi possível perceber nas entrevistas com as estudantes. Apesar disso, ainda não dão conta de suprir a demanda e emergência do tema. Quando observamos as falas e propostas apresentadas pelas

professoras para abordagem e a insatisfação das estudantes em relação à ausência e ao tratamento superficial do assunto, vimos um distanciamento das propostas que as DCN's EREER trazem.

Para afirmarmos que um currículo realmente tem a educação das relações étnico-raciais como lugar de primazia na formação, é preciso que ele proporcione acesso a pautas que busquem além da compreensão do papel do movimento negro nesse processo e que tenham o combate ao racismo como fio condutor do debate, ao contrário de naturalizarem práticas racistas cotidianas, reforçando o que qualificamos como racismo institucional na universidade⁷².

No diálogo com a estudante (2), que se autodeclara negra, foi possível perceber a forma como a faculdade conduz os casos de racismo em seu cotidiano, ou por desconhecimento ou por dificuldade em enfrentar o problema. Ao perguntarmos sobre acreditar ou não na existência do racismo ou da discriminação no Brasil nos dias atuais, ela só não concorda que exista, como também nos traz um caso ocorrido em sala de aula recentemente:

Este ano é um ano em que eu estou tendo que lidar muito com isso. Porque, no começo do ano, o professor fez um comentário racista dentro de sala de aula, e aí a gente foi atrás para saber o que a gente podia fazer o que adiantava, se a gente iria à polícia, se a gente dava queixa, se a gente juntava a turma inteira e dava queixa com o diretor. Aí, como eu sou representante de turma, teve uma reunião com o diretor e os representantes de turma, aí eu falei com ele, olha, acontece isso, isso e isso, o que a gente faz? Porque a ideia que a gente teve era de dar queixa mesmo, na polícia. E aí, a minha professora de português teve uma ideia de fazer um teatro, que já era da matéria dela, junto com este mesmo professor que fez os comentários, e aí a gente iria usar o que o professor tinha falado para fazer o teatro. E foi isso que a gente fez. **A gente fez um teatro inteiro baseado na fala racista do professor.** E apresentou para ele e para a outra professora de português. (ESTUDANTE 2 – grifo nosso)

Após esse relato, a estudante ainda afirmou que, com certeza, a professora não teve ciência do que foi feito, “achando a coisa mais natural da face da Terra”. Questionamos se depois do teatro houve algum debate ou alguma ação por parte da professora ou da instituição e ela disse que não, que foi o último dia de aula e não se tocou mais no assunto. Em seguida, questionamos o que ela achava desse silenciamento e da maneira como o caso foi conduzido. A estudante respondeu:

Eu acho que não é uma questão de silenciamento. **Eu acho que você pode gritar o quanto você quiser, mas as pessoas vão te ouvir e vão falar, ah, mas é assim mesmo.** Não é que você não possa falar sobre aquilo, você pode fazer o que você

⁷² Sobre Racismo Institucional ver Gomes (2005).

quiser, **você pode fazer teatro, você pode dar queixa, mas não vai adiantar de nada.** (ESTUDANTE 2 – grifo nosso)

Em resumo, mesmo que a professora tenha tido disposição em discutir a questão do racismo vivenciado pelos estudantes em sala de aula, seja por desconhecimento, seja por receio de tratar a questão de forma a realizar um enfrentamento ainda maior, a metodologia utilizada e a ausência de dados mais rígidos fizeram com que a situação fosse naturalizada e silenciada. Conforme preveem as DCN's-ERER, para que os professores obtenham êxito nesse processo deve-se evitar a improvisação (BRASIL, 2013, p. 88). Considerando que é um desafio desfazer uma mentalidade racista e eurocentrada presente em nosso dia a dia e em nossas relações, é preciso, nesse caso, rever as estratégias pedagógicas cotidianas, o que requer formação e preparação.

A formação, apenas por improvisação ou de forma interdisciplinar ou transdisciplinar, não supera a demanda e a responsabilidade que o tema propõe. Estamos falando de um processo de desconstrução do que está impregnado na comunidade escolar e fora dela. Mesmo identificando casos pontuais de abordagens realizadas por professores, todas as estudantes concordaram que o curso não prepara para a abordagem do tema em sala de aula, além de confirmarem que os professores não estão preparados para esse desafio.

4.4 Analisando alguns núcleos integradores do curso: uma análise da temática nos Trabalhos de Conclusão de Curso

Na tentativa de trilhar os caminhos para além do currículo escrito do curso, propusemos identificar a presença da temática no processo de formação a partir dos trabalhos de conclusão de curso elaborados pelos estudantes. Essa proposta contribui, também, na mensuração de como a FaE apoia e fomenta o incentivo à pesquisa, objetivando fortalecer as bases teóricas ligadas ao tema, concomitantemente com a determinação da Resolução CNE/CP 1/2004⁷³. Mesmo diante do contexto ora apresentado – marcado pela ausência de uma formação que corrobora, verdadeiramente, com os objetivos das DCN's ERER – ao optar em fazer esse levantamento, pensamos que encontraríamos um aumento no volume de trabalhos que abordassem o tema, principalmente em virtude do crescimento das pesquisas,

⁷³ Artigo 3º; § 4º Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.

como o que ocorreu no campo da pós-graduação, verificado e apresentado na primeira parte dessa pesquisa.

Regis (2009), em sua pesquisa *Relações étnico-raciais e currículos escolares em teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação stricto sensu em Educação – Brasil (1987-2006)*, também nos apresenta esse crescimento antes e após a lei. Entre os diversos dados que a pesquisadora traz, sinalizamos o crescimento na quantidade de pesquisas após a implantação da Lei 10.639/03 em 64%, representando cento e dezenove trabalhos. Ao separarmos por ano, identificamos que entre os anos de 1987 e 1991 não há nenhuma pesquisa que faça menção ao tema. Já entre os anos de 1991 e 2002, a média começa a crescer, chegando a seis por ano. Por fim, entre os anos de 2003 e 2006, o número cresce para uma média de trinta trabalhos por ano.

Compreendendo que esse aumento no campo da pós-graduação reverbera em uma abertura da discussão em todas as áreas da educação – uma vez que a própria construção da pesquisa não é estática, pois demanda comunicação, relações com os seus sujeitos, produções de trabalhos, seminários, inclusive dentro da própria instituição – buscamos investigar se o mesmo movimento ocorreu dentro do curso de Pedagogia da FaE/CBH/UEMG a partir dos TCCs. A proposta consiste em identificar se há um crescimento ou não do interesse pela temática e se há alguma interferência no caminho para esse movimento.

No curso de Pedagogia da FaE/CBH/UEMG, a produção e finalização dos TCCs fazem parte das Práticas Pedagógicas de Formação em conjunto com a AIP, Estágio Curricular Supervisionado, Atividades de Práticas de Formação e Prática de Pesquisa. De acordo com o PP do curso, os temas que serão dissertados nos trabalhos devem, necessariamente, contemplar temáticas que se configuram como resultados dessas Práticas Pedagógicas ou de outros assuntos relacionados à educação, além de terem sido aprovados no colegiado. Antes de dar início à construção do trabalho junto ao orientador, o estudante frequenta a disciplina de Pesquisa, ofertada a partir do NF (II), com o objetivo de auxiliar nas definições dos processos metodológicos a serem seguidos. O trabalho pode ser construído em grupo ou individualmente e a carga horária disponibilizada para a sua elaboração é de 108 horas/aula, distribuídas a partir do NF (VI).

A prática de elaboração de TCCs no currículo, que também corrobora com as propostas contidas nas Diretrizes do curso de Pedagogia, conforme Art. 6º alínea III⁷⁴, propicia vivências no campo educacional: assegura aprofundamentos e diversificação de estudos e contribui na construção da prática docente, superando os desafios de fazer com que

⁷⁴ Um Núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação. a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior.

essa prática se construa em torno de uma base teórica sólida, formada por dois pilares, o conhecimento científico e uma pesquisa consolidada (SCHEIBE, 2007). Diante dessa afirmação, encontrar pesquisas que dialoguem com a temática pode revelar indicativos de como o tema ecoa dentro da Instituição de Ensino, ou melhor, como a proposta de uma educação direcionada à compreensão e combate ao racismo e discriminação racial transita nos processos formativos do curso, possibilitando localizar seus sujeitos, tanto docentes quanto discentes.

De forma geral, pensar e analisar a elaboração dos TCCs no âmbito das questões raciais, além de ser uma atividade de integração do aluno dentro do curso, possibilita, segundo Barreto e Gatti, de “um lado, estreitar laços de pesquisa ao conhecimento empírico da escola básica e à reflexão sobre ela, e, de outro oferecer aos estudantes oportunidades de ampliar os horizontes culturais” (2009, p. 124).

O primeiro passo foi realizar o levantamento dos trabalhos produzidos junto à biblioteca da faculdade, local onde são feitos o registro e a catalogação. Até o primeiro semestre do ano de 2013, os TCCs eram arquivados em formatos impressos e estão fisicamente disponíveis para consulta e pesquisa. Após essa data, passaram a ser disponibilizados em CD-ROM. Nossa pesquisa não realizou análise dos textos completos e suas abordagens, pois não era o nosso objetivo principal.

Durante o caminho da pesquisa, foi possível dialogar com três estudantes que produziram seus trabalhos tendo como objeto de estudo a educação das relações étnico-raciais na Educação Básica: duas do currículo de 2008, sendo uma egressa e outra em formação, e uma egressa do currículo de 1998. Todas as egressas atuam, hoje, no Ensino Fundamental I. Conforme dados levantados, entre os anos de 1991⁷⁵, o primeiro ano que possui registro catalogado na biblioteca, e 2016 há um total de setecentos e cinco trabalhos cadastrados. Desse montante, 3,4% abordaram, de alguma maneira, a temática, representando vinte e quatro trabalhos. Considerando a média de produções realizadas entre 1999 e 2002 e entre 2003 e 2016, houve um crescimento de 0,25 para 1,64 trabalhos por ano, um número relativamente baixo dado a relevância do tema, porém, em porcentagem, o número acompanha o mesmo crescimento das pesquisas no campo da pós-graduação *stricto sensu*, significando que houve um deslocamento dentro do processo de formação que deve ser reconhecido.

⁷⁵ O volume maior é após 1999, anterior a este período detectamos registrado 1 trabalho em 1991 e 1 em 1996.

Tabela 2: Quantidade de TCCs produzidos que abordaram o tema da educação étnico-racial entre os anos de 1991 a 2016 no curso de Pedagogia da FaE/CBH/UEMG

Ano	Quantidade total de TCC	TCC - Educação Étnico-Racial	Média anterior e após a lei 10.639	(%) de representatividade ano
1991	1	0	.	0,00%
1996	1	0	.	0,00%
1999	18	1	0,25	5,56%
2000	4	0		0,00%
2001	19	0		0,00%
2002	58	0		0,00%
2003	60	2		3,33%
2004	52	0	1,64	0,00%
2005	47	3		6,38%
2006	48	2		4,17%
2007	43	0		0,00%
2008	48	3		6,25%
2009	43	4		9,30%
2010	45	1		2,22%
2011	42	1		2,38%
2012	42	3		7,14%
2013	36	0		0,00%
2014	21	0		0,00%
2015	46	3		6,52%
2016	33	1	3,03%	
Total	705	24	1,33	3,40%

Fonte: Acervo da biblioteca da FaE/CBH/UEMG_consulta realizada no dia: 21 de junho de 2017

Quando afunilamos nosso olhar para as produções ano a ano, não identificamos uma lógica diacrônica, mas vimos que alguns anos apresentam uma quantidade bem acima de produções, enquanto em outros não houve uma produção sequer. Por exemplo, nos anos de 2004, 2007, 2013 e 2014 não foram produzidos trabalhos que tivessem relação com o tema, porém nos anos de 2005, 2008, 2009, 2012 e 2015 percebemos um número acima da média de trabalhos realizados.

Quando o foco é o trabalho por orientador, observamos que o cenário não é diferente: apenas dois professores se repetem no volume total, com três orientações cada. Ambos possuem em sua formação acadêmica uma proximidade, seja com o tema da educação das relações étnico-raciais, seja com temáticas multiculturais.

Das cinco entrevistas com as estudantes, quatro delas falaram a respeito da escolha do tema do TCC. Entre elas, duas trabalharam e uma irá trabalhar com o tema da educação das

relações étnico-raciais; e a outra trabalhou o tema da educação indígena. Das que abordaram o tema da educação das relações étnico-raciais, duas afirmaram tê-lo escolhido pela influência da militância e acesso à lei antes de iniciar o curso; outra foi influenciada pelo trabalho realizado pela professora após seu ingresso no curso. A estudante que escolheu o tema da educação indígena afirma ter tido acesso às duas leis no tempo que esteve no Pibid, sendo esse seu maior influenciador. Esse panorama aponta que a definição do tema de pesquisa está intimamente ligada às experiências externas e internas, cabendo à instituição – como agente estruturante do currículo – criar condições para que essas experiências se aflorem e conquistem espaço dentro da formação.

Mais adiante, com o intuito de identificar quais os assuntos mais abordados nos TCCs, optamos por ordená-los nas seguintes categorias: os que dissertavam sobre identidade; os que tratavam dos processos de implementação da Lei 10.639/03 e os que versavam sobre temas diversos, como combate ao racismo, formação docente, análise de material didático, educação quilombola e projeto de formação continuada. Alguns trabalhos pertenciam a mais de uma categoria.

Os trabalhos que tratavam da identidade tiveram, em sua maioria, o tema das crianças no ambiente escolar como sujeitos, com as seguintes palavras-chave: racismo e preconceito. As pesquisas que focaram no processo de implementação da lei analisavam como se deu a implementação da Lei 10.639/03 nas escolas municipais da cidade. O número de pesquisas com esse tema é interessante, haja vista que são estudos que geram provocações e curiosidade, além da sensibilização de estudantes e professores que não estão ligados diretamente com a pesquisa. Ademais, vão ao encontro com as orientações da própria diretriz, que menciona o *fortalecimento de identidades e de direitos*.

Nossa grande preocupação, nesse caso, foi como as pesquisas foram conduzidas, mas como não iremos adentrar nos detalhes do texto, não há como pontuar sobre isso. Sendo o currículo ainda elementar quanto ao embasamento teórico mínimo, haja vista o cenário apresentado, propor estudar esse tema, de forma de investigativa no campo prático, torna um desafio para o estudante e para seu orientador. Seria interessante, em um segundo momento, elaborar um trabalho com maiores detalhes sobre esses TCCs realizados.

Em tempo, diante das análises realizadas anteriormente sobre a reformulação do currículo em 2007 pela comissão, em que atender ao exercício da docência na Educação Infantil predominou nas discussões, talvez eivado pela regulamentação das DCN's do curso de Pedagogia em 2006, fizemos a mesma análise em relação ao tema da Educação Infantil nas produções dos TCCs. Essa proposta buscou compreender se as DCN's de Pedagogia reverberaram em um interesse maior pelos estudantes em comparação com as DCN's ERER.

Fizemos a seleção utilizando a mesma estratégia feita sobre a Educação das relações Étnico Raciais, selecionando somente aqueles que fazem referência explícita à Educação Infantil por meio de título ou de palavras-chave.

No resultado, a Educação Infantil representou 10,6% do consolidado: 7,21% a mais que o tema da educação das relações étnico-raciais, com uma média de 2,4 trabalhos por ano entre 1991 e 2007 e uma média de 5,9 trabalhos entre os anos de 2008 e 2016. É interessante observar que, mesmo o currículo não possuindo a formação em docência na Educação Infantil como disciplina obrigatória, mas como optativa, esse tema tem uma presença marcante nos trabalhos de TCCs, o que pode indicar certa identidade do curso, definindo bastante sobre a sua estrutura e seu processo de formação.

Para um pesquisador que se dedica a desvelar questões relacionadas à formação em um curso de Pedagogia, identificar sua identidade e ter a clareza de como ela se fixa são grandes passos para dar respostas às suas indagações. Para Silva,

fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis. (SILVA, 2014, p. 83).

A repetição de trabalhos por orientador segue a mesma lógica: temos um número maior de professor que se repete, mas não concentra um número grande de trabalhos – em média apenas dois – o que significa que não está centralizado em professores específicos.

Tabela 3: Quantidade de TCC produzidos que abordaram o tema da educação infantil entre os anos de 1991 a 2016 no curso de Pedagogia da FaE/CBH/UEMG

Ano	Quantidade total de TCC	TCC Educação Infantil	Média	(%) de representatividade ano
1991	1	0	.	0,0%
1996	1	0	.	0,0%
1999	18	3	2,4	16,7%
2000	4	0		0,00%
2001	19	1		5,26%
2002	58	1		1,72%
2003	60	4		6,67%
2004	52	4		7,69%
2005	47	2		4,26%
2006	48	5		10,42%
2007	43	2		4,65%
2008	48	2		5,9
2009	43	3	6,98%	
2010	45	5	11,11%	
2011	42	8	19,05%	
2012	42	12	28,57%	
2013	36	4	11,11%	
2014	21	6	28,57%	
2015	46	10	21,74%	
2016	33	3	9,09%	
Total	707	75	4,17	10,61%

Fonte: Acervo da biblioteca da FaE/CBH/UEMG. Consulta realizada no dia: 21 de junho de 2017

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao final desse percurso com a sensação de que algo precisa começar, talvez pudéssemos atribuir o seguinte título a esse texto: “Encaminhamentos quanto à educação das relações étnico-raciais para a formação de professores do curso de Pedagogia na FaE/CBH/UEMG”. Responder à pergunta que norteou esse trabalho, inicialmente, parecia menos desafiador do que realmente foi. Após mais dez anos da implantação da Lei 10.639/03, identificamos o quanto é precária a sua implementação, justificando, mais uma vez, a relevância dessa pesquisa.

Propor ações conforme preveem as DCN’s EREER e criando “uma política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, que busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros” (BRASIL, 2013, p.83) em uma sociedade marcada pela ideia de miscigenação e democracia racial requer rupturas em vários ângulos.

Conscientes de que o currículo é, naturalmente, um espaço de disputa, identificamos, em relação ao curso de Pedagogia da FaE, um cenário marcado por vários fatores que dificultaram a inserção do tema. Tais fatores não justificam a ausência da implementação, mas algumas questões devem ser problematizadas a fim de que sejam encontradas alternativas que viabilizem sua implementação.

Nossa primeira ponderação, considerada uma das mais relevantes, é a necessidade de termos ciência da origem dessa demanda e como esse lugar pode interferir no sucesso da implementação do currículo na formação inicial, por isso a construção detalhada desse percurso no segundo capítulo desse trabalho. Para essa reflexão, foi utilizado como referencial teórico o texto de Goodson (1990), no qual o autor aborda os desafios para a criação de uma disciplina acadêmica, marcados por contestações e implicações a depender de sua origem. O fato de a Lei 10.639/03 ter o movimento negro como protagonista ao longo da história, a inserção no campo da formação inicial pode ser mais atribulada se comparada aos grandes cânones acadêmicos, já consolidados no quadro curricular e na própria formação dos professores.

Esse entendimento ficou muito explícito no momento em que buscamos compreender sob quais concepções foi elaborado o currículo no processo de reformulação ocorrido em 2007. Na condução desse processo, as DCN’s EREER, em nenhuma ocasião, foram mencionadas ou citadas em qualquer material de referência.

Outra observação é sobre o quanto o gestor do curso pesa na definição do que irá compor o currículo. No caso da FaE/CBH/UEMG, as decisões ficaram centralizadas na direção e coordenação, o que apontou ser uma gestão verticalizada, mantendo o foco na adequação exclusiva para a Educação Infantil. Na ocasião, os poucos professores que pautaram a necessidade de inserir o tema não se fizeram ouvidos pela maioria.

A falta de envolvimento do corpo gestor no incentivo de debate de qualquer tema – seja no campo da formação inicial, seja no campo da Educação Básica – impacta, significativamente, os resultados. Gomes (2012), em pesquisas realizadas sobre o processo de implementação da Lei 10.639/03 nas escolas de Educação Básica, apontou muito bem esse fato. Ao analisar o papel da gestão da escola e/ou coordenação pedagógica, ficou explícito que o apoio e o envolvimento da gestão foram determinantes nos casos de sucesso de temas debatidos. Como a educação das relações étnico-raciais na formação envolve alguns conceitos como, por exemplo, raça e racismo, o envolvimento com as secretarias, sociedade e toda comunidade escolar é fundamental e, nesse caso, o gestor é a peça chave para essa interlocução.

Outra ponderação relevante é sobre a condição do docente dentro da instituição. Considerando que a maioria dos professores estavam em condição de designados no período da reformulação curricular, ficou explícito, por meio da leitura das atas, que as decisões ficaram centralizadas nas mãos daqueles que mantinham cargos estáveis na instituição.

Quanto à possibilidade de a temática ser abordada na formação tendo apenas como viés o currículo escrito, percebemos que os documentos não possibilitam um diálogo que coaduna com as propostas apontadas nas DCN's EREER, reforçando o que Gatti e Nunes confirmam em estudos sobre a grade curricular dos cursos de Pedagogia. No texto, as autoras confirmam que os cursos apresentam fragilidades na redação das ementas, como na compreensão dos temas em conjunto com os objetivos apresentados (2009, p.33). Nas poucas vezes em que identificamos o tema citado nos planos de ensino, ele ia ao encontro das reflexões de Hall (2003), para quem há uma visibilidade regulada e segregada nesse tipo de apresentação, que substitui a sua completa invisibilidade, mas não proporciona o reconhecimento da diferença e do espaço.

Quanto às tentativas em abordar a temática na prática, observamos que o currículo real também apresenta algumas oportunidades. Cumpre destacar que consideramos relevantes e válidas todas as iniciativas, porém a falta de clareza e até mesmo desconhecimento sobre o tema, contribuem significativamente para causar reações contrárias. Atitudes improvisadas, como o caso da professora que tratou o racismo vivido pela estudante em sala de aula por

meio de teatro, sem aprofundar verdadeiramente no problema, é um exemplo de dificuldade sobre o “como tratar”, que é mais comum do que imaginamos.

Nesse caso, é preciso que a instituição reconheça que, além da necessidade de uma formação adequada à proposta, abordar a temática demanda uma figura preparada e especializada na área. Manter o tema como interdisciplinar ou transversal é um risco e contribui para a manutenção de estereótipos e práticas racistas.

Conforme as últimas ponderações e procurando ser o mais otimista possível, reconhecemos que, de uma forma geral, a FaE/CBH/UEMG ainda tem muitos desafios em relação à inserção do tema da educação das relações étnico-raciais no currículo e formação. Diante da importância do curso e da responsabilidade na formação do Pedagogo, não oportunizar lugar de destaque para a temática contribui para, além do silenciamento, o fortalecimento do racismo cotidiano no ambiente escolar da Educação Básica.

Quando comparamos os cenários da formação entre 1998 e 2007 e de 2008 até os dias atuais, conseguimos perceber uma evolução no debate. Foi possível perceber essa evolução por meio de dados menos comuns, como o currículo propriamente dito e indícios menos vistosos, como afirma Ginzburg (1989), mas que podem contribuir, positivamente, em caso de uma nova reformulação curricular, conforme prevê a Resolução nº 2 de julho de 2015⁷⁶, que estabelece o prazo de adequação em dois anos após a publicação desse documento.

Entre os indícios, apontamos a condição do docente que caminha para um cenário de melhorias após a finalização do edital de agosto de 2014 em fins de 2017 e 2018, que, conseqüentemente, resultará no aumento de professores efetivos no quadro, abrindo uma maior oportunidade de diálogo com a instituição. Observamos, também, através das entrevistas com as professoras e estudantes, certo incômodo em seus depoimentos ao reconhecerem a existência do racismo institucional presente na Universidade, o que nos leva a acreditar que, daqui em diante e se bem articulado, esse cenário pode provocar mudanças estruturais significativas. Por fim, constatamos que alguns projetos e iniciativas se fazem presentes e ocupam espaço dentro da instituição. Mesmo com as oportunidades percebidas e de pouco acesso a todos os estudantes, são indícios que devem ser considerados a definição da temática para compor o PET e as ações que ele reverbera e o envolvimento do Pibid Interdisciplinar e afins.

⁷⁶ Resolução que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Estabelece que: Art.13 § 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (BRASIL, 2015, p. 11).

Findamos esse processo de pesquisa com as melhores expectativas possíveis. Esperamos que esse material possa contribuir para a construção de novos caminhos dentro da FaE, mais sólidos e tangíveis. Que sejamos capazes de refletir e reconhecer o nosso dever de lutar por acesso a uma educação e uma sociedade, verdadeiramente, antirracista, plural e emancipatória, e que saibamos que qualquer ação contrária soma e fortalece as desigualdades e a falácia da democracia racial. Sejamos menos racistas!

“Como ficar indiferente ao drama humano intrínseco à Abolição, que largou a massa dos ex-escravos, libertos e dos ingênuos à própria sorte, como se eles fossem um simples bagaço do antigo sistema de produção.”

(FERNANDES, 1978, p. 12)

REFERÊNCIAS

ALVES, Alda Judith. **A revisão da bibliografia em teses e dissertações:** meus tipos inesquecíveis. Caderno de Pesquisa. São Paulo, n. 81, 1992, p. 53-60.

ALVES, Alda Judith. **O planejamento de pesquisas qualitativas em educação.** Caderno de Pesquisa, São Paulo. N. 77, p. 53-61, maio, 1991.

ANDRADE, Ana Paula. **Concepções de formação docente:** uma análise da proposta de formação de professores do curso de pedagogia da FaE/CBH/UEMG, 2009, 109 f. Dissertação (mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2009.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa.** 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **Na carona da burgueria:** Retalhos da História da democratização do ensino. Educ. ver, Belo Horizonte, 17-23, jun. 1986.

_____. **Outros sujeitos. Outras Pedagogias.** 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. **Na carona da burguesia** (Retalhos da História da Democratização do Ensino). Educação em Revista, Belo Horizonte, n.3, p. 17-23, jun. 1986.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo.** 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARRETO, Sá; GATTI, Bernadette. **Professores do Brasil:** Impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

BEDANI, Vanessa Mantovani. **O curso de pedagogia e a diversidade étnico-racial:** trilhando caminhos. São Paulo: UFSCar, 2008. 82 f. Dissertação (mestrado) Universidade Federal de São Carlos, 2006.

BOING, Luiz Alberto; LUDKE, Menga. **Caminhos da profissão e da profissionalidade docente.** Educação e Sociedade. Campinas. V. 25, n. 89, p. 1159-1180. Set/Dez. 2004.

BRASIL. **Afrotatitudo:** Primeiro ano do programa. Série Anais, Seminários e Congressos, n. 6, Brasília DF, 2006.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** <<http://portal.mec.gov.br/>>

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação étnico-raciais e para ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília: (s.n) 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia.** Brasília (s.n) 2006. Disponível: <<http://portal.mec.gov.br/>>.

BRASIL. **Plano Nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do censo da educação superior de 2014**. Brasília: MEC, INEP, 2017.

CANDAU, Vera Lúcia. **Multiculturalismo e educação**: desafios para a prática pedagógica. In: CANDAU, Vera Maria e MOREIRA, Antônio Flávio Moreira (orgs). **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Voes, 2008.

CANEN, Ana. **Relações Raciais e Currículo**: Reflexões a partir do Multiculturalismo. In: OLIVEIRA, Iolanda. (Org). **Relações Raciais e educação: a produção de saberes e práticas pedagógicas**. Niterói: EdUFF, 2000.

CANEN, Ana; XAVIER, Gisele. **Formação Continuada de professores para a diversidade cultural**: ênfase, silêncios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n.48, set./dez.2011.

CARDOSO, Ivanilda Amado. **Educação das relações étnico-raciais**: limites e possibilidades no curso de pedagogia da UFSCar. São Carlos: UFSCar, 2016. 222.p. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de São Carlos, 2016.

CARNEIRO, Sueli. **A batalha de Durban**. *Revista Estudos Feministas*, n. 209, 1/2002.

CAVALEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

CHIERICATTI, Carla Fernandes. **Educação das Relações Étnico-Raciais e Formação de Pedagogas(os)**: visão dos/as discentes e docentes de um curso de Pedagogia na Modalidade à Distância. Belo Horizonte, 2014. 92 f. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

COELHO, Wilma de Nazaré, SANTOS, Raquel Amorim dos e Rosângela Maria de Nazaré. **Educação e Relações Raciais**: estudo da arte em programas de Pós-graduação em Educação (2000-2010). *Revista Exitus*. v. 04, n. 1, Jan/Jun – 2014.

COUTINHO, Ciro. FIGUEIREDO, Rubens. **A eleição de 2002**. *Opinião Pública*, Campinas, v. IX, n. 2, Outubro, 2003, pp.93-117.

DECLARAÇÃO III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. Disponível em: http://www.inesc.org.br/biblioteca/legislacao/Declaracao_Durban.pdf/view. Acesso em 27/06/2016.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento negro brasileiro**: alguns apontamentos históricos. *Tempo 12*, n. 23. 2007

DU BOIS, W.E.b. **As almas da gente negra**. Rio de Janeiro: Lacerda Ed. 1999.

FANON, Frant. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 3. ed. v. 2. São Paulo: Ática, 1978.

_____. **Significado do protesto negro**. 1.ed. São Paulo: Expressão popular co-edição Editora Fundação Perseu Abramo, 2017.

FERREIRA, Verônica Moraes. **Educação antirracista e formação de professores: caminhos percorridos pelo Curso de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar/UFRRJ**, 2013. 109 f. Dissertação (mestrado) Universidade Federal Fluminense.

FREITAS, Ludmila Fernandes de. **Cumpra-se a lei: O Ministério Público e os paradoxos da Lei de Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira – Lei 10 nº10.639/03**. Rio de Janeiro: UFRJ, 102 f. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-graduação em Sociologia e Antropologia, 2010.

FILHO, Pio Penna. LESSA, Antônio Carlos Moraes. **O Itamaraty e a África: as origens da política africana do Brasil**. Estudos históricos, Rio de Janeiro, n. 39, p.57-81, jan-jun, 2007.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Sandra Netz. 2ª edição, Porto Alegre: Buckman, 2004.

GATINHO, Andrio Alves. **O movimento negro e o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. 01/05/2008 178 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, BELÉM Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do ICED Profª Elcy Rodrigues Lacerda.

GATTI, Bernadete Angelina; NUNES, M.M.R.(Org). **Formação de professores para o Ensino Fundamental: estudos de currículos da licenciatura em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas**. Vol. 29. mar. 2009.

GILROY, Paulo. **O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência**. São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

GINZBURG, Carlo. **Sinais: Raízes de um paradigma indiciário**. In: GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. Tradução. Frederico Carotti. São Paulo. Companhia das Letras, 1989.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

_____. **A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro**. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves, BARBOSA, Lúcia Maria de Asunção. **O pensamento Negro em Educação no Brasil**. São Carlos, SP: Editora Universitária, UFSCar, 1997.

_____. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. In: BRASIL. **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03**. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. P. 39 - 62.

_____. **Práticas Pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Organizado por Nilma Lino Gomes. 1. Ed. Brasília: MEC; UNESCO, 2012.

GONÇAVES, Luiz Alberto de Oliveira. **Os movimentos negros no Brasil:** construindo atores sociopolíticos. In: Revista Brasileira de Educação, n.9, set./out./ nov.1998. São Paulo: ANPED, p.30-50.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha B. Gonçalves e Silva. **O jogo das diferenças:** o multiculturalismo e seus contextos. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Movimento negro e educação.** Revista Brasileira de Educação, n. 15. Set/Out/Nov/Dez, 2000.

GOODSON, Ivor F. **Tornando-se uma matéria acadêmica:** padrões de explicação e evolução. Teoria & Educação, Porto Alegre: Pannônica, v.1, n. 2, p. 230-254, 1990.

_____. **Dar voz ao professor:** As histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antônio (orgs). Vida de professores. Portugal: Porto Editora, 2000.

_____. **Currículo, narrativa e o futuro social.** Revista Brasileira de Educação, v. 12, n.35. maio/ago, 2007.

_____. **Currículo:** Teoria e história. 12.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

HALL, Stuart. **Da Diáspora:** Identidades e Mediações Culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades sociais no Brasil.** Trad. Patrick Burglin. 2ª edição, Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

HASENBALG, Carlos A; SILVA, Nelson do Valle. **Raça e oportunidades educacionais no Brasil.** Caderno de Pesquisa, São Paulo. 5-12, maio de 1990.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil:** Evolução das condições de vida na década de 90. Rio de Janeiro: IPEA, 2001.

HOBBSAWM, Eric. **O século vista aérea.** In: HOBSSAWM. Era dos extremos: o breve século XX – 1914/1991. São Paulo: Companhia das letras, 1995.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores.** In: NÓVOA, Antônio (orgs). Vida de professores. Portugal: Porto Editora, 2000.

KARNAL, Leandro. **História na sala de aula:** conceitos, práticas e propostas. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2004.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Tradução Bernardo Leitão etc al. Campinas, SP. Editora da UNICAMP, 1990.

LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 9. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Diretrizes Curriculares da Pedagogia:** Imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. Educ. Soc, Campinas, Vol, 27, n. 96 – Especial, p.843-876, out, 2006.

LIMA, Fabiana Ferreira de. **A inserção da temática étnico-racial em um currículo do curso de pedagogia:** trajetórias e colaborações, 2016. 185 folhas. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2016.

LÜDKE, Menga e ANDRE, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MADALENY, Kelly Xavier. **Formação de professores e a lei 10.639/03:** um diálogo possível 122 f. Dissertação (mestrado). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

MAIO, Marcos Chor. **O projeto Unesco:** Ciências sociais e o credo racial brasileiro. Revista USP, São Paulo, n. 46, p. 115-128, jun/ago, 2000.

MONTEIRO, Rosana Batista. **A educação para as relações étnico-raciais em um curso de Pedagogia:** estudo de caso sobre a implementação da resolução CNE/CP 01/2004. São Carlos: UFSCar, 2010. 266 f. Tese (Doutorado) Universidade Federal de São Carlos, 2010.

MASETTO, M.T. **Inovação Curricular no Ensino Superior.** Revista e-Curriculum, v. 7, n.2, agosto, 2011, p.1-20. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico.** São Paulo: Cortez Editora, 1997.

MOORE, Carlos. **A África que incomoda:** sobre a problematização do legado africano no cotidiano brasileiro. Belo Horizonte: Nadyala, 2008.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil:** identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/03.

NASCIMENTO, Abdias. **O Genocídio do Negro Brasileiro:** Processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Sitiado em Lago:** Autodefesa de um negro acossado pelo racismo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Abdias Nascimento:** Grandes vultos que honraram o Senado. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2014.

NETO, José Alves Theodoro. **A transversalidade e a renovação no ensino de História.** In: KARNAL, Leandro. História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2004.

NOGUEIRA, Rafaela Rodrigues. **A pesquisa na formação docente e a temática étnico-racial:** uma análise de TCC do curso de Pedagogia da FACIP/UFU, 2016. 143 f. Dissertação (mestrado) Universidade Federal de Uberlândia.

PEREIRA, Amilcar, Araujo. **O mundo negro: a Constituição do Movimento negro contemporâneo no Brasil. (1970 - 1995).** Rio de Janeiro: PALLAS: FAPERJ, 2013.

PEREIRA, Amauri. **A lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil”.** Cadernos de História, v. 12, n.7, 2º sem.2011.

PINTO, Regina Pahim. **Movimento negro e educação do negro: a ênfase na identidade.** Caderno de Pesquisa, São Paulo, n. 86, p.25-38, ago, 1993.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade de poder, Eurocentrismo e América Latina.** Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales, 2005.

REGIS, Kátia Evangelista. **Relações etnicorraciais e currículo em teses e dissertações nos programas de pós-graduação stricto sensu em Educação – Brasil (1987-2006).** 2009.253f. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

YIN, Robert K. **Estudo de caso, planejamento e método.** 3. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

SACRISTAN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. **Um abraço negro: afeto, cuidado e acolhimento na Educação Infantil.** In: Modos de Brincar, caderno de saberes, fazeres e atividades. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, A cor da cultura, vol 5, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências.** Revista crítica de ciências sociais. V. 63, p. 237-280, outubro, 2002.

SANTOS, Sales Augusto dos. **A lei Nº 10.639-03 como fruto da luta anti-racista.** In Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p. (Coleção Educação para todos).

SARAIVA, José Flávio S. **Política exterior do governo Lula: o desafio africano.** Revista Brasileira de Política Internacional, 45 (2), 2002, pp. 5-25.

_____. **África parceira do Brasil atlântico: relações internacionais do Brasil e da África no início do século XXI.** Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Revista Brasileira de Educação. V. 14. N. 40 jan/abr. 2009.

_____. **A Pedagogia no Brasil: História e teoria.** Campinas. SP: Autores Associados, 2008.

SCHEIBE, Leda. **Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia: Trajetória longa e inconclusa.** Cadernos de Pesquisa, v.37, n.130, p.43-62, jan/abr. 2007.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1830**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Racismo e antirracismo: a categoria raça em questão**. Psicologia Política. v. 10. N. 19. p. 41-55. Jan/jun, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Pós-Graduação e Pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 13-27, jan./abr.2009.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Prática do Racismo e Formação de Professores**. In: Dayrell, Juarez (Org). **Múltiplos Olhares sobre a Educação e Cultura**. Belo Horizonte: Ed.UFMG, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. I ed. 3. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **A produção social da identidade e da diferença**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org). **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. 15. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SGUISSARDI, Valdemar. **Educação superior no Brasil: Democratização ou massificação mercantil?** Educação Sociológica, Campinas, v. 36, n. 133, p.867-889, outo-dez, 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores**. Revista brasileira de educação. Mai/jun/jul/Ago. 2000.

TODOROV, Tvetan. **Nós e os outros: a reflexão Francesa sobre a diversidade humana**. v.1, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

UEMG. **Currículo do curso de licenciatura em Pedagogia**. UEMG, Faculdade de Educação, CBH. Dezembro,1999.

UEMG. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia**. UEMG, Faculdade de Educação, CBH. 2008.

UEMG. **Construção de Identidade e Inclusão Social do Afro-Brasileiro**. PROEX. Belo Horizonte, 2005.

ZAGO, Nadir. **Del acceso a la permanencia en la enseñanza superior: trayectos de estudiantes universitarios de clases sociales populares**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226-237, 2006.

ANEXOS

Anexo A

Presidência da República

Casa Civil

Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

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

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

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

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

Anexo B

Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu Mestrado em Educação

CARTA DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Aos Senhores,

Professor Mauro Giffoni de Carvalho,

Diretor da Faculdade de Educação do Estado de Minas Gerais (FAE/UEMG),

Professora Maria Cristina Olandim Pereira,

Coordenadora do curso de Pedagogia (Fae/CBH/UEMG)

Eu, Flávia Paola Félix Meira, aluna do Programa de Pós Graduação em Educação e Formação Humana da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (PPGE/FaE/UEMG), linha de pesquisa, *Culturas, Memórias e Linguagem em Processos Educativos* e bolsista CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior), venho respeitosamente através desta, solicitar autorização para acessar documentos, registros, e informações referentes ao curso de graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação dessa mesma Universidade, campus Belo Horizonte e Poços de Caldas.

O acesso às informações se faz necessário para o desenvolvimento da pesquisa que propus realizar para obtenção do título de mestre em Educação, tendo como principal objetivo, analisar como a temática relacionada ao Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, conforme prevê as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCN-ERER), foram incorporadas no currículo de formação inicial do pedagogo da FaE/UEMG/CBH e Poços, sob a orientação da professora Doutora Santuza Amorim da Silva.

Assumo o compromisso de utilizar tais informações com respeito, ética e consciência e me coloco à disposição para maiores esclarecimentos.

Belo Horizonte, 08 de Março de 2017

Atenciosamente,

Flávia Paola Félix Meira
(Pesquisadora)

Dra. Santuza Amorim da Silva
(Orientadora)

Anexo C

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO DE ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE

PROTOCOLO DE INTENÇÕES

Considerando que o Centro de Integração Cultural Comercial Afro-Brasileira, o Instituto Nacional Afro-Brasileiro, o Instituto de Pesquisa das Culturas Negras, o Centro de Estudo Afro-Brasileiro, o Movimento Negro Unificado, o Grupo de Trabalho para Assuntos Afro-Brasileiros da Secretaria de Educação de São Paulo, o Grupo de Consciência Negra, o Conselho de Entidades Negras da Bahia e a Comissão de Cultura Afro-Brasileira da Secretaria de Cultura Municipal do Rio de Janeiro têm objetivos comuns no sentido de valorizar o patrimônio cultural afro-brasileiro e de recuperar, em uma perspectiva cultural, a história dos africanos e seus descendentes no Brasil;

Considerando que as organizações, supracitadas, têm como um de seus objetivos estabelecer intercâmbio cultural, tecnológico e econômico entre os Países Africanos e os Estados da Federação Brasileira;

Considerando a necessidade urgente de, em todos os níveis, em todos os veículos de comunicação e, especialmente, nos livros didáticos, recuperar a participação da população afro-brasileira no processo histórico nacional, bem como posicionar, adequadamente, a família afro-brasileira, de tal forma que o aluno de 1º grau possa rever e refazer valores e conceitos em relação à imagem real do negro, no contexto da sociedade;

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO DE ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE

Considerando que a Fundação de Assistência ao Estudante-FAE, vinculada ao Ministério da Educação, desenvolve, por meio de sua Diretoria de Apoio Didático Pedagógico-DADP, os Programas do Livro Didático, do Material Escolar e da Editoração e que, ainda, vem promovendo e desencadeando debates e ações que visam à melhoria da qualidade do Livro didático;

Considerando que as instituições, citadas no primeiro e no quarto parágrafos, estão de acordo com o desenvolvimento de ações em comum, resolvem firmar as seguintes linhas de trabalho conjunto:

- a) intercâmbio, para assessoramento técnico, entre o Brasil e os Países Africanos no que se refere aos Programas da DADP;
- b) divulgação da real imagem do negro, por meio de trabalho junto aos autores de livros didáticos, promovendo debates, incentivando elaboração de textos, por meio das capas de cadernos, comprados ou confeccionados pela FAE, e por meio dos veículos de divulgação de que dispõe o Programa Nacional do Livro Didático;
- c) co-edição de obras de caráter didático que atendam, de forma exclusiva, às necessidades dos professores do ensino de 1º grau quanto a conteúdos pedagógicos, no que se refere à história da África bem como à história e ao patrimônio cultural afro-brasileiro;

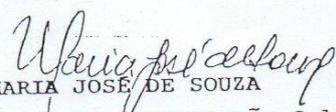
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO DE ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE

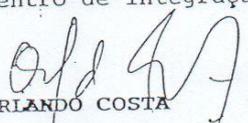
d) cooperação técnica, prestada às Secretarias de Educação dos Estados, pelo Instituto de Recursos Humanos "João Pinheiro", incluindo o referido tema na tarefa de qualificação do professor de ensino de 1º grau;

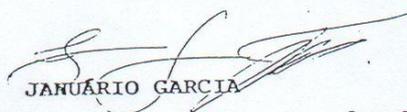
e) promoção de eventos e debates sobre o livro didático, incluindo as Instituições, signatárias do presente Protocolo.

Brasília, 14 de Julho de 1987


CARLOS PEREIRA DE CARVALHO E SILVA
Fundação de Assistência ao Estudante


MARIA JOSÉ DE SOUZA
Centro de Integração Cultural Comercial Afro-Brasileiro


ORLANDO COSTA
Instituto Nacional Afro-Brasileiro


JANUÁRIO GARCIA
Instituto de Pesquisa das Culturas Negras

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO DE ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE

Orlando Alves do Nascimento
ORLANDO ALVES DO NASCIMENTO
Movimento Negro Unificado

RAQUEL DE OLIVEIRA
Grupo de Trabalho para Assuntos Afro-Brasileiro - Secretaria de
Educação de São Paulo

José Eustáquio de Brito
JOSÉ EUSTÁQUIO DE BRITO
Grupo de União e Consciência Negra

Gilberto Roque Nunes Leal
GILBERTO ROQUE NUNES LEAL
Conselho de Entidades Negras da Bahia

Helena Theodoro Lopes
HELENA THEODORO LOPES
Comissão de Cultura Afro-Brasileira da Secretaria de Cultura Mu-
nicipal do Rio de Janeiro