



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Centro de Ciências Humanas e Sociais- CCH

Programa de Pós-Graduação em Educação- Mestrado

**A INSERÇÃO DA TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL EM UM CURRÍCULO DO
CURSO DE PEDAGOGIA: TRAJETÓRIAS E COLABORAÇÕES**

ORIENTADORA: Prof^ª. Dr^ª. Maria Elena Viana Souza

Fabiana Ferreira de Lima

RIO DE JANEIRO

Maio/ 2016



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Centro de Ciências Humanas e Sociais- CCH

Programa de Pós-Graduação em Educação- Mestrado

**A INSERÇÃO DA TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL NO CURRÍCULO DE UM CURSO
DE PEDAGOGIA: TRAJETÓRIAS E COLABORAÇÕES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu (Mestrado Acadêmico), da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro-UNIRIO, como requisito para o desenvolvimento da dissertação, a partir da linha de pesquisa Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologia.

ORIENTADORA: Prof^ª. Dr^ª. Maria Elena Viana Souza

Fabiana Ferreira de Lima

RIO DE JANEIRO

Maio/ 2016



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação

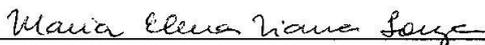
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Fabiana Ferreira de Lima

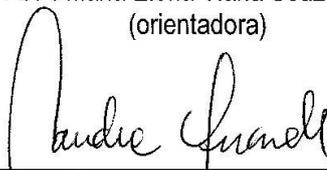
***“A Inserção da Temática Étnico-Racial em um Currículo do Curso de Pedagogia:
Trajetórias e Colaborações”***

Aprovado(a) pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, 23 / 05 / 16



Prof^a. Dr^a. Maria Elena Viana Souza - UNIRIO
(orientadora)



Prof^a. Dr^a. Claudia Miranda - UNIRIO
(avaliadora interna)



Prof^a. Dr^a. Tânia Mara Pedroso Müller – UFF
(avaliadora externa)



Prof. Dr. Luiz Fernandes de Oliveira – UFRRJ
(avaliador externo)

Ficha Catalográfica, elaborada pela
Divisão de Processamento Documental /DPD/BC/UNIRIO

L732 Lima, Fabiana Ferreira de.
A inserção da temática étnico-racial em um currículo do curso de pedagogia : trajetórias e colaborações / Fabiana Ferreira de Lima, 2016.
185 f. ; 30 cm

Orientadora: Maria Elena Viana Souza.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

1. Brasil. [Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003]. 2. Currículos - Avaliação. 3. Pedagogos - Formação. 4. Pedagogia. I. Souza Maria Elena Viana. II. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Ciências Humanas e Sociais. Mestrado em Educação. III. Título.

CDD – 375.006

RESUMO

Considerando as transformações na sociedade, que impulsionam exigências às mudanças no campo educacional, a partir da diversidade étnico-racial presente em todos os espaços, em especial na escola, o presente trabalho vem abordar reflexões acerca da formação inicial do futuro pedagogo, ao apontar a relevância desta, considerando seus possíveis inúmeros papéis, nesta função, frente às conquistas dos inúmeros movimentos sociais, dentre eles o Movimento Negro, cuja luta conquistou a regulamentação da Lei 10.639, em 2003, que determina o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, em todo o âmbito curricular. Neste trabalho, aspectos da trajetória pessoal, em consonância com as questões advindas pela presença desta mesma diversidade, e a formação até então obtida, serão instrumentos à argumentação das necessidades apontadas para que tais conhecimentos sejam refletidos e desenvolvidos ainda na formação inicial, sob novas epistemologias, numa perspectiva decolonial e do multiculturalismo intercultural crítico. Serão tratados aspectos gerais acerca da identidade do pedagogo, disposições legais e pontos que apontam para a necessidade da implementação de uma formação que promova uma educação antirracista. Com o objetivo de averiguar como se deu o processo de inserção da temática étnico-racial em um currículo previsto do curso de Pedagogia, de uma instituição privada, bem como as colaborações advindas desta trajetória, foi realizado um estudo de caso, cujo instrumento escolhido fora a entrevista semi-estruturada e análise documental. Verificou-se que as mobilizações iniciais, bem como seu processo de reestruturação curricular, a princípio, foram para corresponder às exigências legais. Porém, tal providência se deu sob ações e parcerias que têm proporcionado, até então, o desenvolvimento de tais conhecimentos. Além disso, esta trajetória ofereceu a visibilização de estratégias relevantes para a implementação desta Lei, ainda na formação inicial, que podem inspirar outras reformulações curriculares que busquem prever o que determina a Lei. Em relação à teoria sobre as questões metodológicas, os principais foram Triviños (1997) e Minayo (1993, 2008). Sobre a questão curricular e da formação, em diálogo com a Lei, autores como Trindade (1994, 2008), Gomes (2007, 2011, 2012), Oliveira (2007), Souza (2003), Silva (2010, 2013), Franco (2008), Ghedin (2012) e Oliveira (2009) foram determinantes às reflexões. Acerca das perspectivas citadas, Silva (2013), Candau (2008, 2011), Moreira e Candau (2014), Quijano (1992, 2005, 2010) e Walsh (2009) colaboraram de maneira fundamental nos conhecimentos desenvolvidos.

Palavras-chave: currículo; formação inicial; Lei 10.639/03; Pedagogia

ABSTRACT

Considering the transformations in the society, that promote requirements to the changes in the education, starting from the ethnic-racial diversity present in all spaces, specially in the school, this dissertation approaches reflections about the initial formation of the future pedagogue, when pointing its importance, considering his diversified possible roles, in this post, in front of the achievements of the social movements, as the Black Movement, wich conquered the 10.639 Law, in 2003, that determinates the Afro-brazilian and African history and culture teaching, in all the curriculum. In this dissertation, aspects of the personal path, in consonance with the diversity's topics, and the current personal formation will be instruments to argue the need of these knowledges in the initial formation, under new epistemologies, in a decolonial perspective and of the critic intercultural multiculturalism. General aspects will be treated about the pedagogue's identity, legal devices and topics that point to the need of the implementation of a formation that promotes a antiracist education. With the goal of analyze how was the process that inserted the ethnic-racial theme in a predicted curriculum of the Pedagogy's faculty, in a private institution, as well as the colaborations of its path, a case study was made, wich chosen instrument was the semi-structured interview and document analysis. It was verified that the early mobilizations, as well as its curricular restructure process, didn't happen as it was supposed to, however, such providence happened under actions and partnerships that have been giving, until then, the development of such knowledges. Besides that, this path showed relevant strategies to this Law's implementation, still in the initial formation, that can inspire other curriculum reformulations, that desire to accomplish what the Law determinates. The dissertation had as essencial theoric fundaments, in the methodological topics with Triviños (1997) and Minayo (1993, 2008). About the curriculum topics and formation, in contact with the Law, authors as Trindade (1994, 2008), Gomes (2007, 2011, 2012), Oliveira (2007), Souza (2003), Silva (2010, 2013), Franco (2008), Ghedin (2012) and Oliveira (2009) were determinating to the reflections. About the quoted perspectives, Silva (2013), Candau (2008,2011), Moreira and Candau (2014), Quijano (1992, 2005, 2010) and Walsh (2009) colaborated in a essencial way in the developed knowledges.

Key-words: curriculum; initial formation; 10.639/03 Law; Pedagogy

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
AVM	A Vez do Mestre
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
CC	Conceito de Curso
CEC	Conselho de Ensino para Graduados
CESUMAR	Centro Universitário Cesumar
CEPAIA	Centro de Estudos dos Povos Afro-Índio-Americanos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSEC	Conselho de Curso
CP	Conselho Pleno
CPC	Conceito Preliminar de Curso
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana
EAD	Educação a Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
FEFIS	Faculdade de Educação Física de Santos
FEUC	Fundação Educacional Unificada Campograndense
FIC	Faculdades Integradas Campograndenses
GEPEER	Grupo de Estudos e Pesquisa na Educação para as Relações Étnico-raciais
GPMC	Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Culturas
IARA	Instituto de Advocacia Racial e Ambiental
IBMR	Instituto Brasileiro de Medicina e Reabilitação – Centro Universitário
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
ISERJ	Instituto Superior de educação do Rio de Janeiro
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	projeto Pedagógico de Curso
PUC	Pontifícia Universidade Católica

UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNESA	Universidade Estácio de Sá
UNIG	Universidade Iguazu
UNINOVE	Universidade Nove de Julho
UNINTER	Centro Universitário Internacional
UNIP	Universidade Paulista
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UNISUAM	Centro Universitário Augusto Motta
UVA	Universidade Veiga de Almeida

AGRADECIMENTOS

Creio que um dos trechos mais difíceis é o de me debruçar para escrever os agradecimentos que necessito fazer, pensando no processo de elaboração deste trabalho. O risco de excluir alguém se torna fator quase inevitável.

Desejo agradecer, em primeiro lugar, a Deus, que, durante todo este período, permitiu-me saúde e determinação para concluí-lo. Agradeço-lhe pela saúde, acima de tudo, pois, sem ela, não há como efetivar realizações.

Agradeço à minha orientadora, Maria Elena Viana Souza, por ter optado pelo desenvolvimento desta pesquisa e por ter apostado na sua relevância. Agradeço-lhe por sua singularidade, ao orientar, com sua paciência, prudência e respeito à produção de um outro em aprendizagem. Agradeço-lhe, acima de tudo, por não ter desistido de mim.

Agradeço à banca, que se disponibilizou com seus conhecimentos e indicações para o aprimoramento deste trabalho.

Sou grata pela ação de Priscila Bastos que, fazendo jus à sua atuação como pedagoga e coordenadora de área de Estudos Sociais, empenhou-se em me apresentar a temática étnico-racial, proporcionando-me conhecimentos sobre os seus encantos e dissabores.

Necessito agradecer aos que fizeram parte do processo de construção do projeto de pesquisa, como Dione Coelho e Priscila Bastos, que, em meio aos meus momentos de angústia do “o que desenvolver”, com suas conversas fundamentais, colaboraram para o tema inicial. Além delas, agradeço ao amigo Renato Nogueira, que, com disponibilidade surpreendente, numa madrugada, através de comunicação via rede social, pôde ler e opinar sobre o projeto, apontando ajustes finais necessários.

Aos grupos de pesquisa nos quais pude participar, em meio aos debates e inquietudes, a partir dos quais pude desenvolver novos conhecimentos e inquietações para renovadas direções, desejo agradecer.

Agradeço a todos das Faculdades Integradas Campograndenses, instituição na qual me graduei e pude adentrar para a realização da pesquisa. Agradeço imensamente aos coordenadores e docentes, que disponibilizaram de seu tempo para colaborar com este trabalho e por darem um pouco “de si”.

Apesar de ser um trabalho aparentemente solitário, pude perceber que não escrevi só. Por isso mesmo, quero agradecer pela “companhia” dos autores que colaboraram para o diálogo com as abordagens aqui levantadas, bem como por me auxiliarem nas sistematizações estabelecidas.

Agradeço e ao mesmo tempo peço desculpas às filhas, Maria Julia e Míriam, que presenciaram as minhas muitas ausências, devido ao desenvolvimento desta pesquisa e das questões advindas de uma vida acadêmica. Porém, sinto-me orgulhosa, ao perceber que muitas discussões aqui elencadas, já fazem parte de seu despertar para a um novo olhar à temática étnico-racial.

Agradeço ao meu companheiro de vida, Alexandre Tostes, que também vivenciou tais ausências, numa maturidade e paciência que lhes são próprias, porém ansioso pelo encerramento deste processo.

Tenho profunda gratidão por meus pais, João (*in memoriam*) e Gildete, que, desde a mais tenra idade, apostaram que eu poderia ultrapassar fronteiras ainda desconhecidas em minha família, como um mestrado; além de minha irmã, Fátima, que sempre, mesmo à distância, torceu por mim.

Enfim, agradeço a todos os parentes e amigos que apostaram no desenvolvimento de um novo escrito que, como sempre desejei, não apenas enfeite estantes, mas que possa contribuir na vida de todos os que a ele tiver acesso.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
A trajetória da autora como ponto de partida	15
De onde eu falo... ..	22
Urgências das pesquisas	24
Relações Étnico-raciais na formação inicial do pedagogo – o contexto escolar como justificativa	33
Objetivos	37
Pensando alguns conceitos	38
Identidade	39
Raça	40
Mito da democracia racial	41
Racismo	42
Preconceito racial	43
Discriminação racial	43
Sobre a opção metodológica	44
Percurso trilhados – um pouco sobre os capítulos	47
CAPÍTULO 1 - NOVAS EPISTEMOLOGIAS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO: REFERENCIAIS POSSÍVEIS	48
Do <i>giro decolonial</i> à perspectiva da interculturalidade crítica: uma passagem obrigatória pelo Movimento Negro	49
<i>Giro decolonial</i> : um pouquinho dessa história	49
Começando a conversa: o pensamento pós-colonial	51
O Grupo Modernidade/ Colonialidade	51
A colonialidade do poder nos currículos	56
A colonialidade do saber e a necessidade da construção de uma nova <i>episteme</i>	58
Colonialidade do ser e questões identitárias: uma inter-relação	59
Multiculturalismo e interculturalidade crítica: o movimento negro como percurso essencial---	60
O Movimento Negro e a Educação	61
Antecedentes da Lei 10.639/03	64
Algumas contribuições	65

Sobre o multiculturalismo e a interculturalidade crítica -----	66
A perspectiva da interculturalidade -----	68

CAPÍTULO 2 – A FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: POSSIBILIDADES ----- 71

Alguns aspectos históricos da Pedagogia -----	73
Pedagogo: uma identidade em formação -----	75
Entendendo um pouco mais sobre a identidade do pedagogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia -----	77
Outras identidades ao pedagogo -----	79
Movimento Negro e Pedagogia: uma preocupação antiga deste movimento, em movimento -----	81
Mas, por que Pedagogia e por que uma instituição privada? -----	82
Um breve mapeamento de grades curriculares do curso de Pedagogia -----	86

CAPÍTULO 3 - O PROFISSIONAL PEDAGOGO EM FORMAÇÃO: QUESTÕES CURRICULARES, ASPECTOS LEGAIS E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA - UM DIÁLOGO URGENTE ----- 93

A formação inicial -----	94
Reflexão e autonomia -----	99
Qual formação espera-se, frente às demandas étnico-raciais? -----	101
Como pensar o currículo para esta formação? -----	107
Destacando as relações étnico-raciais na previsão curricular em outros dispositivos legais --	113

CAPÍTULO 4 - A INSERÇÃO DA TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL NO CURSO DE PEDAGOGIA DAS FACULDADES INTEGRADAS CAMPOGRANDENSES (FIC), NA FUNDAÇÃO EDUCACIONAL UNIFICADA CAMPOGRANDENSE (FEUC) ----- 116

Identificando a Instituição -----	117
Um pouco da sua história -----	118
Avaliação Nacional do Curso de Pedagogia da Feuc -----	119
Pensando a elaboração da entrevista -----	121
O contato inicial -----	122
Estabelecendo outros contatos -----	123
Desenvolvendo o Estudo de Caso -----	126

Os atores envolvidos: quem são? -----	127
O Processo de Inserção da Temática Étnico-Racial no Curso de Pedagogia -----	132
Sobre o contexto institucional -----	133
Este e outros fatores determinantes à mudança curricular -----	135
Construindo esse novo currículo -----	136
Desafios cotidianos para a construção do novo PPC de Pedagogia -----	139
E a construção do currículo praticado, com base no currículo previsto? -----	140
O Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia - A leitura do PPC -----	141
Conhecendo o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – Feuc -----	142
Aspectos históricos do curso -----	144
Mudanças curriculares: urgências apontadas no PPC – a diversidade como foco -----	145
Qual pedagogo se deseja formar, segundo o PPC do curso de Pedagogia? -----	147
Os conceitos adotados pela Instituição -----	151
Considerações quanto às monografias -----	152
Alguns projetos na Feuc -----	153
Corpo docente e formação continuada -----	154
O professor-pesquisador -----	154
Duas referências bibliográficas: reflexões sobre suas abordagens -----	156
Ações pedagógicas dos regentes na disciplina -----	158
Mudanças visíveis? -----	159
Alguns casos -----	160
Desafios e expectativas quanto à Lei 10.639/03 -----	162
Algumas reflexões -----	164
CONSIDERAÇÕES FINAIS -----	170
REFERÊNCIAS -----	176
ANEXOS -----	184

Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor da sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender e, se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar.

(Nelson Mandela)

INTRODUÇÃO

Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias. (GOMES, 2012, p.99)

É referenciado nas palavras de Nilma Lino Gomes que este trabalho se inicia, com base num apontamento essencial para o seu desenvolvimento: a diversidade é encontrada na sala de aula. E, estando em sala de aula – portanto, em um contexto escolar –espera-se que estes sujeitos, com suas diferenças, percebam-se presentes nas mais diversificadas áreas do saber curricular previsto e na prática pedagógica dos que mediam a construção dos inúmeros conhecimentos: os pedagogos e os docentes.

Tal constatação pede, então, um profissional que esteja consciente de seu papel neste campo e que também, com a aprovação da Lei 10.639/ 03– alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96), em seus artigos 26A e 79B, determinando o ensino da cultura e história dos africanos e afro-brasileiros (BRASIL, 2003) – tenha sensibilidades despertadas, competências e habilidades desenvolvidas para conduzir uma educação antirracista e incluyente. Pensar a implementação desta lei como uma das alternativas para esta ação é acreditar que, *independente de posições políticas e ideológicas, a educação é considerada um dos mais importantes mecanismos a serem acionados para reduzir as desigualdades sociais e raciais* (BARRETO, 2012, p.14-15).

Nesta perspectiva, este trabalho se constroi, acreditando no “poder” destes mecanismos, quando usados como instrumentos contra toda forma de discriminação e combate às desigualdades.

A trajetória da autora como ponto de partida

Ao longo de minha vida, tenho observado que o ser humano se envolve de maneira bem mais comprometida com aquilo que se desperta de dentro para fora, a partir de inquietações que o conduzam e o motivem, direcionando renovado olhar ao que já fora construído, a fim de que possa ser reconstruído, no dia a dia. E assim aconteceu comigo: sou filha de professora aposentada das Redes Municipal e Estadual de Recife/ PE e, na minha infância, uma de minhas

alegrias era poder acompanhá-la, com frequência, em suas diferentes salas de aula, nas escolas da periferia de Recife, capital de Pernambuco, local onde nasci e permaneci até meus treze anos de idade.

O tempo passou e, como previsto, por ser meu desejo, a vida me direcionou para o caminho do magistério. Cursei, então, o Ensino Normal no Colégio Estadual Professor José Accioly, no Rio de Janeiro. Logo após, interessada em lecionar na Educação Infantil, frequentei o Curso Adicional, que habilitava para esta modalidade de ensino e para a Alfabetização, concomitante a um estágio remunerado numa escola privada, na Educação Infantil, onde lecionei em minha primeira turma.

Diante de questões educacionais que me provocavam inúmeras inquietações, desejei e concluí o curso de Pedagogia, em 2007, na FEUC – Fundação Educacional Unificada Campograndense, também conhecida como FIC – Faculdades Integradas Campograndenses¹. Neste curso, pude abranger o meu olhar e conhecimentos acerca da Educação, sem limitar-me às disciplinas X ou Y, mas pude me instrumentalizar e saber reconhecer o entorno destas, como um todo, no campo curricular, bem como desenvolver a percepção da importância de sua integração à aprendizagem do aluno, por acreditar que *a aprendizagem não se realiza de forma estática* (SILVA, A., 2010, p.24). Pouco tempo depois, cursei uma pós-graduação, em nível de especialização, pela FIJ - Faculdades Integradas Jacarepaguá².

Assim como minha mãe o foi, desejei ser atuante em escola pública e tomei posse, em 1999, na Rede Municipal de Nova Iguaçu e, em 2008, no Colégio Pedro II. Naquela, exerci a função de regente de turma, coordenadora de turno, coordenadora do horário integral, diretora adjunta e auxiliar administrativo. Esta diversidade prática pôde me proporcionar situações, a partir das quais observei o processo educacional sob diferentes ângulos - o que muito me favoreceu para estudos e práticas atuais. Ao desenvolver experiências nestes diferentes cargos, deparei-me com situações diversas e adversas que me impuseram reflexão e ações às necessidades impostas: questões administrativas, inter-relacionais, sociais e pedagógicas. O contato com observações tanto quando se está diariamente em sala de aula, quanto na de quem a administra, despertou-me inquietações e, por vezes, questionamentos diante de inúmeras contradições.

No Colégio Pedro II, desde o ano 2009, tenho lecionado as disciplinas Língua Portuguesa e Estudos Sociais, em turmas do quinto ano de escolaridade do Ensino Fundamental.

¹ C.f. <www.feuc.br/>. Acesso em 15/05/14.

² C.f. <<http://www.fij.br/portal/>> Acesso em 15/05/14.

Em 2014, atuei como Coordenadora de Turno. Tal instituição oferece uma estrutura organizacional administrativa e pedagógica bem diferente das que eu até então conhecia, em escolas municipais anteriores. É uma estrutura que, a meu ver, promove um maior comprometimento dos atores envolvidos na dinâmica escolar. Permito-me esta constatação, pois tive a oportunidade de contemplar a educação, com base nas minhas experiências, na Rede Municipal de Educação de Nova Iguaçu, a partir de diferentes espaços – mesmo dentro da escola – podendo analisar o processo educacional sob diferentes ângulos, por ter exercido diferentes funções, no âmbito educacional público municipal, no qual me inseri.

Porém, foi no Colégio Pedro II, local que dispõe coordenadores para cada disciplina e para cada ano de escolaridade, além de grande incentivo à formação continuada, que pude ter o contato, pela primeira vez, com os conteúdos da 10.639/ 03 - Lei que torna obrigatório o ensino da cultura e História da África e dos afro-brasileiros, em todo o âmbito curricular. Ao conhecê-la, pude ter a oportunidade de ampliar o olhar, de maneira renovada, para as questões acerca destes conhecimentos, sob o incentivo e acompanhamento da então coordenadora de Estudos Sociais, a quem atribuo o despertar sistemático³ do meu envolvimento atual nessa temática. Os textos propostos à minha reflexão como docente, os vídeos indicados, as orientações e constantes diálogos foram decisivos, conduzindo-me a uma retrospectiva de vida, que me indicaram o quanto a questão racial sempre foi inquietante para mim e do quanto a necessidade de seu aprofundamento se apresenta, tanto na prática cotidiana, quanto na formação do pedagogo, em especial na formação inicial.

Durante nove meses, em 2014, pude atuar no Núcleo de Estudos Afro-brasileiros do Colégio Pedro II – Neab/ CPEI⁴, como representante de *campus* – núcleo este vinculado à Pró-Reitoria de Pós-graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II – que se propõe a atuar nos âmbitos de ensino, pesquisa e extensão, cuja proposta inicial seria a de visibilizar os trabalhos desenvolvidos e promovidos por docentes e demais servidores, ao longo dos anos,

³ Utilizo-me do termo “despertar sistemático”, pois, ao realizar a releitura de minhas experiências, percebi que a inquietação quanto ao racismo sempre me incomodou. Porém, hoje, a indignação quanto a isso é latente e muito mais consciente e me conduz à utilização da construção desta pesquisa, a partir do instrumento “dissertação”, como conhecimento e mais uma “arma”, na luta contra o racismo e em prol da implementação de uma educação antirracista, ainda na formação inicial.

⁴ O Núcleo de Estudos Afro-brasileiros do Colégio Pedro II foi criado em 08/11/2013, sob a Portaria de número 1934, na gestão do Magnífico Reitor Oscar Halac. A luta por um grupo que atuasse à implementação da Lei 10.639/03, nesta Instituição, não é recente. Dia após dia, inúmeros docentes vêm desenvolvendo atividades pedagógicas e culturais, com base na história e cultura afro-brasileira e africana, previstas no planejamento de disciplinas como Literatura e Artes, considerando o Primeiro Segmento do Ensino Fundamental. Porém, muitas resistências e indiferenças à temática tornavam esse mesmo trabalho uma ação pontual e quase solitária. O Núcleo tem como uma das responsabilidades promover ações de estudo, formação e ação, desenvolvendo conhecimentos e práticas acerca da temática étnico-racial.

bem como à promoção de renovadas e sistematizadas ações, com vistas à institucionalização da implementação da Lei 10.639/ 03.

O Núcleo, quando ainda estava em processo de construção, teve como ação inicial a formação de um Grupo de Trabalho – GT/ Neab/ CPII, do qual também fui integrante, cuja primeira missão foi a elaboração do Regimento Interno, que, até então, ainda se encontra submetido à reformulação para a devida aprovação. Nele, pudemos prever que o Neab/ CPII pudesse participar ativamente nos futuros momentos de planejamento, colaboração na construção do Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI), nos eventos, na assessoria aos docentes que desejavam implementar seus projetos de dedicação exclusiva⁵, tendo como temática central a educação para as relações étnico-raciais⁶, além de outras ações, como o serviço de ouvidoria e encaminhamentos, mediante denúncias de ocorrências de racismo, que pudessem vir a acontecer na Instituição.

Venho de uma família onde ouvia constantes frases pejorativas sobre o negro. A única pessoa negra com quem convivi, dentro de minha casa, em minha infância, foi a empregada doméstica de minha mãe. Além dela, os negros dos quais me recordo estavam ocupando cargos e espaços subalternizados. Lembro-me de poucos. Ao longo da minha vida, não me recordo de tê-los visto sendo contemplados positivamente em propagandas, livros nos quais estudei, novelas que assisti ou histórias que escutei – isso quando via negros, nestas mídias.

Silva (2010) aponta que

o estereótipo do negro estigmatizado em papéis de baixo prestígio social contribui, em grande parte, para que as pessoas de pele clara tenham adquirido o senso comum de que os negros não têm papéis e funções diversificadas e que esse é o *seu lugar* na sociedade, bem como para que muitos negros no passado interiorizassem essa representação e aceitassem como natural a estigmatização como o *seu lugar* na sociedade. (p.44)

Ainda acerca da imposição destes estigmas, lugar e representações, Schucman (2014) afirma que *esses mecanismos de produção de desigualdades raciais foram construídos de tal forma que asseguraram aos brancos a ocupação de posições mais altas* (p.27). Isso pode explicar, em parte, por que eu não presenciava os negros de minha convivência, nessas posições.

⁵ Professores do Colégio Pedro II, cujo Regime de Trabalho é a Dedicção Exclusiva, devem apresentar um projeto, a ser implementado no *campus* escolar no qual estão lotados.

⁶ Neste texto, este termo assumirá a perspectiva com base no Parecer 03/ 2004, que regulamenta a Lei 10. 639/ 03, ao afirmar que: ... *o emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática.* (CNE, 2004, p. 13)

Apesar de estar à mercê de todo esse processo e de vivenciar situações num meio que tanto inferiorizava ou invisibilizava o negro, lembro-me do quanto isso me incomodava. Recorri à memória *para recordar que dados ou imagens do passado [...] tem uma relação direta com a construção de nossa História, seja ela pessoal ou coletiva* (BOSCHI, 2007, p.61). Tentei recordar e ir em busca de situações que sempre vinham à minha lembrança e que me chateavam, mas que eu nem sabia sob quais perspectivas refletir sobre cada uma delas, fazendo-me sempre optar pelo “silêncio”, mas nunca pela indiferença. Passei a “lê-las” de maneira diferente, após as experiências formativas que vivenciei e ainda vivencio sobre a temática étnico-racial, indicando que o racismo existente no cotidiano escolar – e agora “visível aos meus olhos” – tornou-se uma das mais profundas motivações para essas releituras e para o desenvolvimento desta pesquisa.

No conjunto dessas lembranças, pude recordar, por exemplo que, em 1999, numa das minhas primeiras turmas, em Nova Iguaçu, precisávamos encontrar imagens de negros nas revistas que tínhamos para recorte e colagem. Lembro-me que encontramos uma quantidade tão pequena de imagens e que isso me chamou bastante atenção; porém, na época, deixei de lado tal situação, não a aprofundi, apesar de não ter ficado satisfeita, mas extremamente incomodada.

Em outro momento, ao levar uma turma numa feira de livros, assistimos à contação de uma história infantil, feita pela própria autora, cujo nome não me lembro e do título não me recordo. O que mais me deixou intrigada, na obra literária infantil apresentada, foi a relação entre a personagem principal, a sua cor e as suas atitudes: era um menino levado que fazia maldades com as pessoas. Qual era a cor dele? Ele era preto! Aquilo me inquietou de tal forma que pedi a explicação do porquê daquele personagem – cuja representação se apresentava de maneira tão negativa – ter sido ilustrado como negro e não como um branco ou com outro aspecto físico. Mesmo ocorrido há mais de doze anos, foi como se fosse ontem: lembro-me da expressão corporal “sem graça” da autora, cuja resposta não convenceu aos seus ouvintes, que eram, na sua maioria, alunos negros, advindos de comunidades com baixo poder aquisitivo e com pouca participação em promoções culturais dominantes. Mesmo sem ter conhecimentos sobre as questões aqui pertinentes, inúmeros questionamentos me “beliscavam”.

Em outra ocasião, durante uma conversa informal com uma diretora de escola, próxima de sua aposentadoria, ela relatou que, quando jovem, foi negada a trabalhar numa conhecida escola particular do seu bairro, pois os seus donos afirmaram com todas as letras *que não aceitavam professores negros*. Minha indignação, no momento de seu depoimento, foi latente! Mesmo após tantos anos passados da assinatura da Lei Áurea, como admitir que um ser humano

ainda pudesse passar por tais humilhações, devido ao seu pertencimento racial?! Após algumas leituras, debates e escritos, pude reler tais situações sob uma ótica menos naturalizada: relações de dominação e poder que insistem em ditar as relações contemporâneas!

Em outra situação, ao perguntar para uma criança da escola quais eram as suas amigas ou as que ela mais gostava, em sua turma de Educação Infantil, ela fez questão de, ao listá-las, dizer que não gostava da colega X. Ao querer saber o porquê, ela, sem titubear, respondeu: *não gosto dela porque ela é preta!* Silva (2010) fundamenta teoricamente este fato, ao apontar que *as crianças negras ainda na educação infantil iniciam o processo de auto rejeição do seu fenótipo enquanto as crianças brancas [...] iniciam o processo de rejeição do outro diferente pela internalização de estereótipos inferiorizantes* (p.15). No momento, fiquei sem ação. Eu não soube como agir diante desta afirmativa, cujo reflexo de uma sociedade racista e cheia de preconceitos construídos e já tão fundamentados, estavam bem ali, ditando os pensamentos e as representações de uma criança.

Fato semelhante ocorreu quando, em outro dia, quando já em contato com estudos na temática étnico-racial, procurando imagens para montar um *alfabetário* com uma aluna do terceiro ano de escolaridade do Ensino Fundamental, ao ver um homem negro numa revista, exclamei: *Nossa, que homem lindo!* A aluna parou sua busca, olhou para mim aparentemente indignada e indagou, ainda afirmando: *A senhora achou ele bonito?! Como? Não pode! Ele é preto!* Por essa situação ter sido mais recente, já pude realizar uma determinada intervenção reflexiva com esta aluna. Dentre outras estratégias, pedi que me mostrasse alguma mulher negra e que fosse bonita, segundo ela. Após este meu pedido, na mesma revista, ela me apontou uma modelo negra, com o cabelo alisado – sendo este o argumento dito por ela, ao escolhê-la como uma negra bela. Fui estabelecendo um diálogo sobre padrões de beleza que os próprios homens criaram, com suas várias intenções – dentre outras intervenções – utilizando as mesmas revistas que manipulávamos, além da sua própria imagem: uma menina negra e linda. Ao ser indagada qual seria sua cor, ela denominou-se *branca*.

Mesmo tão pequena, esta menina, com nove anos de idade, já demonstrou haver internalizado uma representação negativa acerca do negro, confirmando o quanto *a vítima do preconceito pode vir a internalizá-lo, auto-rejeitando-se e rejeitando aquele que se lhe assemelha* (SILVA, A., 2010, p.21). Por que não considerar um homem negro bonito? Quais imposições têm sido feitas a essa criança? O que a impede de olhar para si, valorizando-se? Sabe-se que *as mil formas de fazer o negro odiar a sua própria cor são veiculadas diuturna, cotidianamente e habilmente dissimuladas* (SILVA, A., 2010, p.56). A partir das falas desta

criança, percebe-se o quanto têm sido “eficazes” estes instrumentos de veiculação de mensagens, com essas intenções.

Quantas identidades, então, ainda serão invisibilizadas, dilaceradas ou distorcidas? Vide, por exemplo, as imagens e discursos amplamente divulgados pelas diversas mídias! Pergunto-me, se estivesse me ausentando das leituras e conhecimentos elaborados, eu teria a mesma atitude pedagógica com essa criança? Ou, sem a formação, passaria como se nada tivesse acontecido? Ou o que é pior: eu concordaria com ela?

Essas circunstâncias demonstraram um dos pontos essenciais nessa discussão, pois vê-se que *o produto final da invisibilidade e do recalque é a auto-rejeição e a rejeição ao outro assemelhado étnico-racial* (SILVA, A., 2010, p.22). Tais fatos apontaram o quanto [...] *nossas identidades são culturalmente construídas, ou seja, formadas pela representação, no âmbito da cultura* (MOREIRA e CANDAU, p.9, 2014). As vozes por mim faladas e as ouvidas, ao longo dos anos, foram um concreto reflexo dessa constatação.

Esses tipos de narrações me inquietaram e me inquietam, pois é difícil aceitar o fato de alguém não gostar do outro pela cor de sua pele, ainda mais quando o interlocutor é uma criança. É fato que *os estereótipos geram os preconceitos que se constituem em juízo prévio a uma ausência de um real conhecimento do outro* (SILVA, A., 2010, p.21). Mas, por quê? O que motiva uma criança a rejeitar um ‘outro’ por sua cor? Como essa rejeição foi construída nela? Estaria a escola promovendo tal ‘aprendizado’? Os inúmeros docentes que presenciam situações semelhantes intervêm? Como o fazem? Até que ponto o pedagogo, como apoio na sua instituição escolar ou como regente de turma, pode estar colaborando para outra formação, indo além da exclusão e dominação, diferente do que cotidianamente se tem visto ou ouvido falar? Eu poderia relatar inúmeras situações e diversas falas acerca do negro com as quais tive contato, partindo de diversificados interlocutores –a partir de diferentes ambientes, idades, cores e classes sociais.

Schucman (2014) afirma que é

[...] naturalizado o fato de que um número muito pequeno de negros convive entre nós, ou seja, naturalizaram que os nossos professores, nossos médicos, nossos advogados, nossos psicólogos, nossos senadores, deputados etc. são brancos, assim como naturalizaram que os pedintes na rua, os lixeiros, os catadores, as empregadas, não são brancos. (p.33)

Situações antes contempladas por mim como “naturais” (ou naturalizadas), eu pude lembrar cada uma delas, sob um novo paradigma, apenas reflexões desenvolvidas com base

em textos, vídeos e conversas, disponibilizadas inicialmente pela coordenadora de Estudos Sociais e depois motivada por inquietações pessoais.

É fato que situações como estas estão acontecendo dia após dia nas famílias, nas salas de aula, com diversos atores de inúmeros ambientes educacionais e diversificados grupos de convivência entre os alunos e seus pares. Uma coisa é certa: os que mais sofrem com isso são os negros.

De onde eu falo...

Eu não falo “de” ou “sobre” o negro; mas eu falo “com”! (Úrsula)

A partir do que até então fora exposto e sob o *lócus*⁷ de quem não vivencia exclusões pelo critério “pertencimento racial”, aproprio-me das palavras de uma colega de grupo de pesquisa, ao relatar suas próprias experiências, devido a sua cor branca. Com ela, afirmo que eu não falo “de” nem “sobre”, mas eu falo “com” o negro.

Eu ousou falar com os negros, somando a minha limitada voz às vozes de todos os que vêm lutando, acima de tudo, por sua própria humanidade, pela reparação devida e pela igualdade de direitos, na diversidade de humanos, com suas diferenças, pois *atualmente a questão da diferença assume importância especial e transforma-se num direito, não só o direito dos diferentes a serem iguais, mas o direito de afirmar a diferença* (CANDAUI, 2008, p.47). As vozes dos apontados “diferentes” devem ser ouvidas, sua presença visibilizada e sua ação reconhecida. Falo “com” os negros, por considerar que, acima de tudo, esta deve ser uma desconstrução e uma reconstrução realizada no coletivo, para o bem do coletivo. Do contrário, não vislumbro possibilidades de mudanças.

Neste sentido, envolvendo-me com a temática étnico-racial, desejei averiguar se tenho ascendência negra. A partir das informações que obtive, constatei que sou descendente de indígenas, paterna e maternalmente, e, como nordestina, posso também listar inúmeras situações, a partir dos preconceitos recorrentes que, sabe-se, foram construídos secularmente, em nossa sociedade. Olhar as questões acerca do negro fez com que eu enxergasse, em minha própria história, os preconceitos e discriminações que os nordestinos também sofrem. Consegui perceber que os espaços que lhes são “concedidos” são também os subalternizados, que as

⁷*Lócus* significa lugar, em latim, e pode ser usado em diversos sentidos e para várias áreas, como na psicologia, na genética, na matemática, na fonética e etc. Fonte: <<http://www.significados.com.br/locus/>> Acesso em 15/07/2015.

esteriotipações antes interpretadas como “brincadeiras” ou sua linguagem utilizada como instrumento constante do campo da comédia, para formulação de incontáveis piadas e inferiorizações, também são fruto destas construções. Tais questões, tanto para negros como para nordestinos, “naturalizam-se” sob o mesmo âmago: a dominação e a manutenção de privilégios.

Porém, este trabalho tem como foco as questões referentes às relações étnico-raciais, tendo como protagonista o negro, que, num ou noutro aspecto, também contempla as questões do nordestino – ou de outras formas de preconceito. Porém, mesmo com algumas semelhanças, em termos estruturais, tenho a consciência de que as questões históricas entre negros e nordestinos se diferenciam de maneira singular, pois, quando ultrapassados os muros do preconceito, concretizando-se uma ação de discriminação pela raça, o negro sofre algo que vai muito além: ele sofre o racismo.

Convencida desta branquitude⁸, em termos de raízes históricas - e não ancestrais - e vivências sócio-econômico-estruturais, fui-me desenvolvendo e construindo conhecimentos. Mesmo também sofrendo preconceitos, estes não se pautavam com referência à minha cor, mas com a minha regionalidade nordestina. Ao longo de meu processo educacional – seja na família, escola, igreja e outros espaços – estava vivenciando o que nos aponta Bento (2012), ao afirmar que *os estudos silenciam sobre o branco e não abordam a herança branca da escravidão, nem tampouco a interferência da branquitude como uma guardiã silenciosa de privilégios* (p.41). Será que convivi com poucos negros mesmo ou eu não os “enxergava”, devido ao *daltonismo* (BENTO, 2012, p. 41) próprio da branquitude e da consciência imposta por ela?

Sabe-se que

a pessoa branca, por sua participação no grupo hegemônico, geralmente não se dá conta da importância das variáveis etno-raciais na formação de sua identidade, não tem consciência de seu preconceito e, ao mesmo tempo, beneficia-se do racismo cultural e/ ou institucional (FERREIRA, 2004, p.173).

Envolvida nesta dinâmica que cega o indivíduo e o conduz à aprendizagem do preconceito, os usos e abusos quanto aos negros e aos nordestinos me eram imperceptíveis. Ter contato com os conhecimentos pertinentes à Lei 10.639/03 despertaram-me este novo olhar. Sei que tais reconhecimentos, leituras e releituras acerca destas questões serão sempre aprendizados, mas percebo a urgência da implementação efetiva desta Lei, principalmente em

⁸*Branquitude* aqui entendida como ponto de superação do ideal branco através da aceitação da existência do privilégio por parte dos brancos e sua conseqüente tentativa de combate ao racismo (MOREIRA, 2014, p.73).

relação às questões quanto à formação inicial de quem vai “administrar” o processo de construção destes conhecimentos.

É por isso que hoje escrevo, como estudante de pós-graduação em educação, cidadã brasileira, professora no Colégio Pedro II, mãe de duas filhas, esposa e amiga, cujas experiências e releituras despertaram tal indignação e inconformismo, que me conduziram a apostar na relevância desta abordagem.

É deste lugar que falo!

Urgências das pesquisas

A preocupação em constatar a possível existência de pesquisas que abordam a temática étnico-racial e de averiguar com qual frequência e áreas sob as quais estas são elaboradas, tem ocorrido há algum tempo.

Em 2004, foi publicada a obra *Bibliografia básica sobre relações raciais e educação*, organizada por Claudia Miranda, Francisco Lopes de Aguiar e Maria Clara Di Pierro, que faz um levantamento geral de produções bibliográficas, referentes a esta temática, classificando-as por descritores, como *Relações raciais e educação*, *Desigualdades raciais e educação*, *Educação e ações afirmativas* e *Ensino Superior e desigualdades raciais*. Este livro foi um dos primeiros que consultei, diante da necessidade de elaborar um dos iniciais referenciais bibliográficos desta pesquisa, o que muito colaborou para a fundamentação e seu desenvolvimento.

Ainda pensando sobre investigações, neste sentido, outro trabalho publicado como artigo, em 2015, na Revista do Instituto de Estudos Brasileiros e disponibilizado no portal *Scielo*, foi o da professora da Universidade Federal Fluminense (UFF), doutora Tânia Mara Pedroso Müller, sob o título *As pesquisas sobre o ‘estado do conhecimento’ em relações étnico-raciais*⁹. Neste trabalho, além de apontar inúmeras produções desenvolvidas nesta temática, ela ainda divulga trabalhos que podem ser utilizados como ricas fontes bibliográficas, pois seu artigo é resultado do mapeamento de pesquisas sobre o estado do conhecimento em *Relações Étnico-raciais no Brasil* (MÜLLER, 2015, p.164). Nesta composição, ela aponta que

[...] essas produções podem servir como valiosa ferramenta para novas investigações, propostas, projetos e que deles possam decorrer subsídios para outras proposições de práticas pedagógicas e ações afirmativas, assim como novos procedimentos e processos consubstanciados para a formação de

⁹ Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rieb/n62/2316-901X-rieb-62-00164.pdf>>. Acesso em 03/02/2016.

professoras/es e a mudança paradigmática colonizadora dos currículos escolares (p.180).

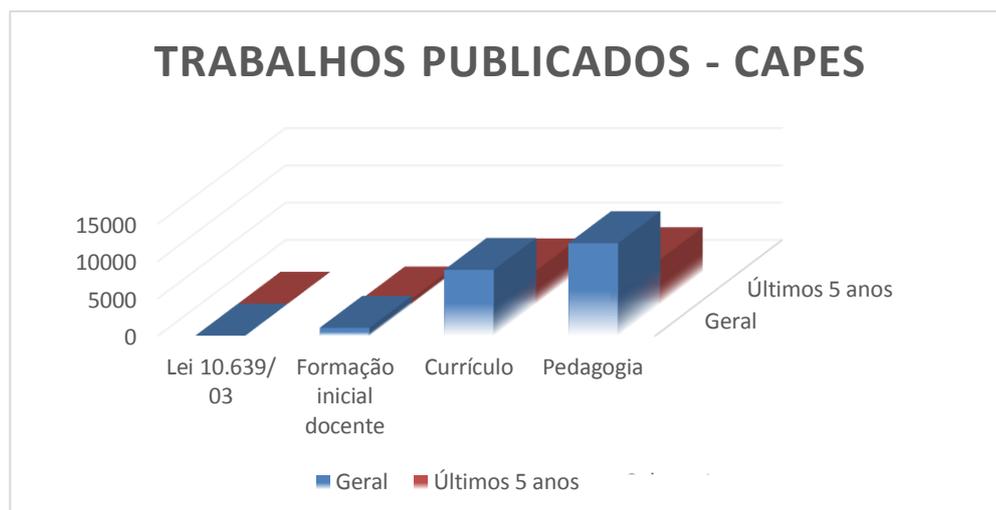
E foi pensando também na existência de outras pesquisas na temática étnico-racial, a fim de que se concretizem os mesmos objetivos apontados por Müller, que pude averiguar a existência, ou não, de estudos referentes à inserção dos conteúdos determinados pela Lei 10.639/03, no currículo de formação inicial docente, em especial no curso de Pedagogia. Para isso, foi realizada uma investigação bibliográfica, entre os anos 2014 e 2015, em busca de trabalhos desenvolvidos e publicados nos últimos cinco anos – ou seja, a partir de 2010 – sabendo-se que a busca deveria ser realizada, a partir dos termos *Lei 10.639/03, currículo, formação inicial e Pedagogia*. Foi necessário apontar como critério primordial a determinação do *onde se buscar*, sendo considerados os trabalhos desenvolvidos e publicados nas duas principais fontes indicadas por outros pesquisadores ativos, a saber: *Revista Brasileira de Educação- Scielo*¹⁰ e no portal *Capes*¹¹.

No ambiente virtual onde constam os periódicos, dissertações e teses da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (Capes), tentou-se com os termos citados, conjuntamente, o que resultou não existir correspondência para tal busca. Verificou-se, então, que, neste site, é necessário lançar no máximo dois termos e que, para filtrar trabalhos dos últimos cinco anos, deve-se utilizar a ferramenta *Busca Avançada* para delimitar os trabalhos publicados durante esse período, optando por um deles oferecidos, cujas opções estão entre dois e vinte anos.

Veja o gráfico com os resultados, que serão detalhados a seguir, com base nas buscas realizadas:

¹⁰C.f. <<http://www.scielo.org/php/index.php>>. Acesso em 05/04/2014.

¹¹ C.f. <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em 05/04/2014.



No espaço virtual da Capes, o termo *Lei 10.639*, gerou a disponibilização de vinte e seis trabalhos gerais, tendo, em sua maioria, maior abordagem na área de Geografia e História e apenas uma correlacionando a educação com as relações étnico-raciais à formação docente, considerando esta na modalidade continuada, sob o título: *Educando pela diferença para a igualdade: professores, identidade profissional e formação contínua*, tendo como objeto o projeto de formação continuada aos docentes, implementado no estado de São Paulo, denominado *São Paulo: educando pela diferença para a igualdade*, cujo autor é Rafael Ferreira Silva, da Universidade de São Paulo (USP)¹². Porém, este resultado não foi satisfatório, pois a minha pesquisa gira em torno do *currículo* e da *formação inicial docente*, e não contínua, correlacionados à Lei 10.639/03. Nos últimos cinco anos, foram dezesseis trabalhos.

Ao utilizar o termo *formação inicial docente*, filtrando os trabalhos publicados nos últimos cinco anos, foram disponibilizados, em 2014, quinhentos e quarenta trabalhos e, em 2015, esse número aumentou para setecentos e dezesseis. Buscando os referentes a todos os anos disponibilizados¹³, foram encontrados mil e sessenta e sete trabalhos. Podemos afirmar, então, que há uma preocupação crescente com a formação inicial docente, em especial nos últimos anos.

Procurando a partir do termo *currículo* e considerando todos os trabalhos publicados, foram encontrados oito mil, oitocentos e dezesseis e, referente aos últimos cinco anos, há quatro mil, quatrocentos e oitenta e dois disponibilizados, sendo esta uma quantidade bem maior da observada na busca feita em 2014, que oferecia seiscentos e dois trabalhos. Tal constatação

¹² C.f. < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11062010-123230/pt-br.php>> Acesso em 05/04/2014.

¹³ Na base de periódicos da Capes, há disponibilização de trabalhos dos últimos vinte anos.

torna visível o quanto é relevante a abordagem da questão curricular, apontando que estamos num momento de discussões e reflexões consideráveis, frente às necessidades de mudanças curriculares, no setor educacional.

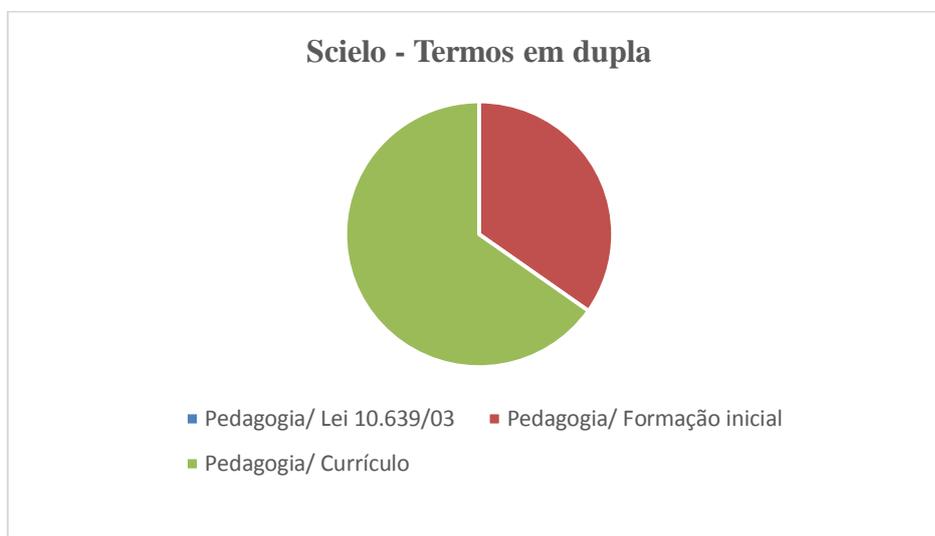
Ao realizar buscas, utilizando o termo *pedagogia*, foram encontradas doze mil, trezentos e oitenta e nove trabalhos, num âmbito geral. Apontando os últimos cinco anos, obtém-se cinco mil, novecentos e setenta e quatro publicações. Tentei com os termos, em conjunto, *pedagogia* e *currículo* e foram disponibilizados, ao todo, mil, duzentos e sessenta e cinco trabalhos e, considerando os dos últimos cinco anos, pudemos constatar seiscentos e sessenta e cinco – um número considerável frente ao apresentado nos últimos vinte anos, disponibilizados no diretório. Percebe-se um aumento de pesquisas publicadas nesta temática como objeto de pesquisa frequente e em desenvolvimento, ao longo dos últimos anos.

À medida que as consultas acerca das publicações no diretório da *Capes* aconteciam, observou-se que a pesquisa deveria ser realizada por palavra-chave isolada e deveria ter, no máximo, dois termos lançados, pois os títulos se repetem, podendo gerar a impressão de que há uma grande quantidade de trabalhos desenvolvidos sob a palavra-chave pedida e, na escolha da língua de publicação, não há, no filtro de busca, a opção em obter trabalhos apenas em língua portuguesa, pois apresentam somente as opções *inglês*, *francês* e *alemão*, o que pode dificultar uma pesquisa mais rápida e objetiva, ao considerar trabalhos nacionais. O portal oferece opções para uma filtragem ainda mais objetiva, considerando *autor*, *coleção*, *período de publicação*, dentre alguns outros critérios de busca.

Apesar das temáticas centrais serem *currículo*, *formação inicial de professores*, *pedagogia* e *Lei 10.639/ 03*, não foi proveitoso realizar a busca destas temáticas de maneira isolada, pois, neste estudo, a questão étnico-racial pede uma abordagem que a envolva às questões curriculares e de formação inicial do pedagogo, a fim de que o estudo não se dissipe em outros direcionamentos. Constatou-se que não foram disponibilizados periódicos que integrem todas essas temáticas, reunidas num só trabalho. Observou-se que, isoladamente, *pedagogia* é a temática que mais disponibiliza trabalhos pela *Capes*. Mas, ao referir-se à *formação inicial docente*, esse número diminui consideravelmente e, na abordagem da Lei, em relação às outras temáticas isoladas, demonstra uma quantidade ainda pequena em relação às demandas e exigências que a urgência deste ensino impõe.

No portal *Scielo*, que disponibiliza inúmeros trabalhos acadêmicos, ao lançar os mesmos quatro termos em conjunto –*pedagogia*, *formação inicial*, *currículo* e *Lei 10.639* - não

houve resultados. Com três dos termos ocorreu o mesmo. Tentei, então, buscar com termos em duplas. Veja o resultado no gráfico¹⁴, a seguir:

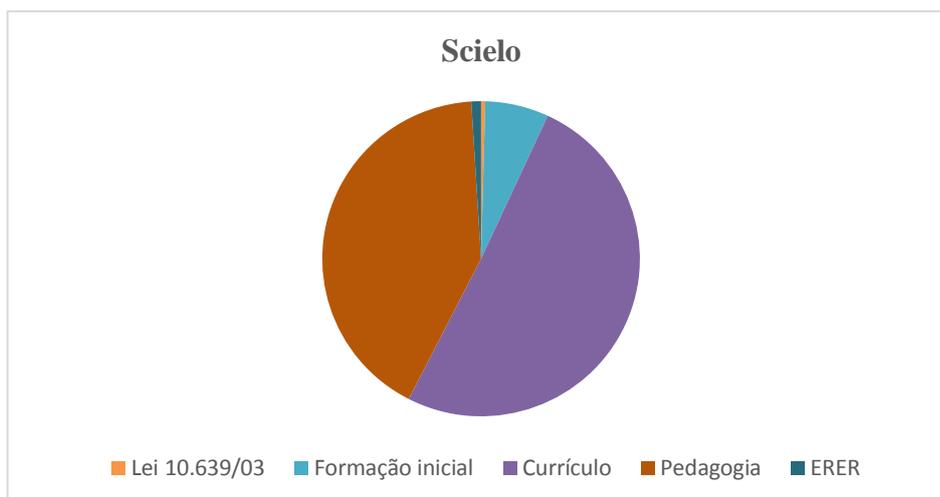


Para a busca contendo os termos *pedagogia* e *Lei 10.639* não há resultados, ou seja, nenhum trabalho. Com os termos *pedagogia* e *formação inicial*, foram disponibilizados dezesseis trabalhos, dos quais nenhum aborda a temática étnico-racial. Com *pedagogia* e *currículo*, há disponíveis trinta trabalhos, sem apresentar a temática citada em qualquer um deles, obtendo apenas dois que se fundamentam na questão *cultural*, porém, de maneira ampliada. Um deles aborda a formação inicial docente em pedagogia, mas referindo-se ao ensino da matemática¹⁵.

Mesmo não fazendo parte do conjunto de termos, a fim de verificar a abordagem da temática étnico-racial sob termos semelhantes, foi utilizada a expressão *educação para as relações étnico-raciais (ERER)* e esta oferece quatorze trabalhos, porém, nenhum desses se refere ao pedagogo e nem ao currículo de sua formação inicial. Fazendo a busca com o restante dos termos isolados, tem-se o gráfico a seguir:

¹⁴ Percebe-se que não há trecho em azul, correspondendo aos termos *Pedagogia/ Lei 10.639/03*, pois este apresentou quantidade zero, durante a busca.

¹⁵ C.f. < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132012000200014&lang=pt>. Acesso em 17/05/2016.



Com *Lei 10.639*, surgiram seis trabalhos com esse termo em seu título e no corpo dos trabalhos, onde nenhum deles se remete ao currículo da formação docente, em Pedagogia. *Formação inicial* disponibilizou noventa e dois trabalhos; *currículo*, setecentos e dezenove; com o termo *pedagogia*, quinhentos e oitenta e nove, dispondo um trabalho que se remete à Pedagogia sob a perspectiva decolonial e intercultural¹⁶.

Verificou-se que foram poucos – um número quase irrelevante – os trabalhos referenciados à *Lei 10.639*, nestes espaços virtuais. Não houve disponibilização de trabalhos correlacionados à lei e ao *currículo* da *formação inicial* do curso de *pedagogia*, bem como à temática *étnico-racial*. Cabe-nos, portanto, questionar: esses trabalhos não estão sendo desenvolvidos ou não estão sendo disponibilizados, nestes espaços?

Diante desta perceptível ausência de trabalhos, além do diretório da *Capes* e da *Scielo*, iniciou-se busca abrangendo esta temática em fontes alternativas¹⁷. Encontrou-se, então, parte-título, resumo e sumário – da tese¹⁸ de doutorado de Luiz Fernandes de Oliveira, que também foi publicada como livro, sob o título *Histórias da África e dos africanos na escola: as perspectivas para a formação dos professores de História, quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular*; entregue e defendida em 2010, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Nesse trabalho, o autor, a partir de uma pesquisa qualitativa, através de entrevistas semi-estruturadas, baseando-se teoricamente no grupo *Modernidade-Colonialidade*, pôde

¹⁶ C.f. <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000100002&lang=pt>

¹⁷ Utilizei este termo para definir os trabalhos publicados em espaços virtuais que apontem uma certa confiabilidade, mas que não foram as fontes para buscas, indicadas como “as” referências, apontadas pelos professores e outros pesquisadores da Instituição: a saber *Scielo* e *Capes*.

¹⁸ Tese desenvolvida sob a orientação da professora dra. Vera Maria Candau. C.f. em <http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0610614_10_pretextual.pdf> Acesso em 17/06/2014.

reconhecer e analisar algumas tensões e desafios políticos, epistemológicos e identitários sob a ótica docente, referente ao ensino de História, a partir da inclusão no currículo da história e cultura afro-brasileira e africanas. Ele aponta uma educação sob a perspectiva intercultural, com vistas a negociações e enfrentamento de conflitos e diálogos entre culturas.

Um trabalho cuja proposta é bem semelhante a deste é a tese de Rosana Monteiro Batista, intitulada *A educação para as Relações Étnico-raciais em um curso de Pedagogia: estudo de caso sobre a implantação da Resolução CNE/CP 001/2004*¹⁹, defendida na Universidade Federal de São Carlos/ UFSCAR, em 2010. Nele, a autora descreve como se deu a inserção da temática étnico-racial numa instituição privada, de formação inicial docente, confessional, situada em Bragança Paulista/ SP, com o objetivo de verificar o desenvolvimento curricular, ao longo dos anos, e o praticado, a partir das perspectivas apontadas pela coordenação, corpo docente e discente. Mediante observação cotidiana e análise dos discursos, provenientes de entrevistas, a autora pôde constatar que o currículo analisado, nesta Instituição, reflete forte influência das ideologias pautadas no *higienismo*²⁰ e *eugenismo*²¹.

Especificou-se, então, a busca em espaços virtuais sobre *currículo*. No *I Anais do Seminário Currículos, Cultura e Cotidianos*, ocorrido em 2013, no Espírito Santo, selecionou-se o texto *Currículo, Formação Docente e Diversidade Étnico-racial na Educação Básica*²². Seu autor é Francisco Thiago Silva, da Universidade de Brasília. Ele concorda com Oliveira (2010), ao apontar a necessidade de instrumentalizar o futuro docente com argumentos epistemológicos, políticos e críticos. Há teóricos semelhantes entre eles: Antônio Flávio Moreira, Vera Candau e Nilma Lino Gomes. Nesse trabalho, Silva (2013) aponta, com base em teorias críticas do currículo, desafios à prática da Educação para as Relações Étnico-Raciais, a partir do domínio dos conteúdos, por parte dos docentes, com base na formação pautada numa perspectiva crítico-emancipatória. Ele defende um currículo multicultural.

Na Revista Brasileira de Educação, em seu volume 17, número 51, do ano 2012, há um trabalho de Lucimar Rosa Dias, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, intitulado *Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres*

¹⁹C.f.< http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3296>

²⁰*O movimento higienista, que no Brasil teve lugar no fim do século XIX e início do XX, almejava uma alteração comportamental na população brasileira. Por meio da mudança direcionada dos hábitos, a meta declarada dos higienistas era melhorar as condições de saúde coletiva* (GIROLDO, 2008, *on line*). C.f.: < http://w3.ufsm.br/literaturaeautoritarismo/revista/num12/art_09.php>. Acesso em: 25/09/2014.

²¹ *Fruto da eugenia*, o movimento social originado por Francis Galton, com a *ciência voltada para o melhoramento das potencialidades genéticas da espécie humana (...)* Galton argumentou que a *habilidade mental era herdada diferencialmente pelos indivíduos, grupos e raças* (CASHMORE, 2000, p.203-204).

²² C.f.: <http://www.seminarionupec3.com.br/resources/anais/21/1371837237_ARQUIVO_ARTIGO_FranciscoThiagoSilvaUnB.pdf>. Acesso em 23/08/2014.

nesse processo. Apesar do título ter chamado atenção, devido aos termos *formação de professores e diversidade étnico-racial*, mesmo abordando a questão racial atrelada à formação docente, nele, a autora registrou resultados de análises e entrevistas, durante uma ação formativa continuada e não uma análise da inserção desta temática já na formação inicial, como é o foco desta pesquisa.

Ainda sob a temática central *currículo*, há uma revista eletrônica, cuja avaliação da Qualis-Capes é A2²³, com publicação quadrimestral, denominada *Currículo sem Fronteiras*. Ao realizar a busca com o termo *Lei 10.639*, foram disponibilizados seis artigos, que tratam mais diretamente das questões identitárias, tanto de negros quanto de indígenas, além de formação continuada. Em nenhum deles é desenvolvido o tema formação inicial no curso em questão, atrelado à temática étnico-racial.

Observe o quadro, onde as informações até aqui registradas foram sintetizadas:

Quadro 1: Levantamento quantitativo – Trabalhos/ fontes

Palavra-chave	Ambiente virtual	Total (nº)	Últimos cinco anos (nº)	Dialoga com a pesquisa (nº)	Observação
Lei 10.639	Revista Brasileira de Educação – Scielo	6	---	0	---
	Capes	26	16	---	Maior abordagem na área de Geografia e História
Currículo	Revista Brasileira de Educação – Scielo	719	---	---	---
	Capes	8816	4482	---	---
Formação inicial docente	Revista Brasileira de Educação – Scielo	92	---	---	---
	Capes	1067	716	---	---
Pedagogia	Revista Brasileira de Educação – Scielo	589	---	1	Um trabalho que se remete à Pedagogia sob a perspectiva decolonial e intercultural
	Capes	12.389	5974	---	---

²³ C.f. em < <http://www.curriculosemfronteiras.org/>>. Acesso em 23/08/2014.

Pedagogia + currículo	Revista Brasileira de Educação – Scielo	30	---	0	Apenas dois que se fundamentam na questão <i>cultural</i>
	Capes	1.265	665	---	---
Pedagogia + Lei 10.639	Revista Brasileira de Educação – Scielo	0	---	---	---
	Capes	---	---	---	---
Pedagogia + formação inicial	Revista Brasileira de Educação – Scielo	16	---	0	Um deles aborda a formação inicial docente em pedagogia, mas em Matemática
	Capes	---	---	---	---
Educação para as relações étnico-raciais (ERER)	Revista Brasileira de Educação – Scielo	14	---	0	---
	Capes	---	---	---	---

Ao observar este quadro, constata-se uma nítida ausência na divulgação de produções, nos meios legitimados como primordiais por muitos da área acadêmica, conforme as fontes anteriormente citadas. Verificou-se a presença de artigos sobre a temática em outros meios eletrônicos, cuja preocupação com as *relações étnico-raciais*, a *formação docente* e o *pedagogo* ganham destaque, como um trabalho publicado na *Revista Eventos Pedagógicos*, da Universidade do Estado do Mato Grosso, em 2012, sob o título *Desafios e perspectivas na formação de professores e a Lei 10.639/03*²⁴. Redigido por duas pedagogas e um professor de Educação Física, o trabalho aborda desafios concernentes à formação de professores nas licenciaturas, centrado no estado do Mato Grosso. Teve como objetivo a análise, reflexão e problematização da inserção da temática étnico-racial na formação docente inicial e continuada, apontando questões relevantes à implementação da Lei 10.639/03, nas licenciaturas, com vistas a uma prática mais efetiva, por parte dos docentes, em sua atuação cotidiana. Nele também foi citado o Decreto nº 6.755/09, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Outros artigos que merecem destaque, nesta temática – desde que bem analisadas as referências utilizadas e o desenvolvimento textual - são do Portal Geledés²⁵. Um deles, sob o

²⁴ C.f. em < <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/672>>. Acesso em 29/04/2015.

²⁵ C.f. em < <http://www.geledes.org.br/>>. Acesso em 05/05/2015.

título *O pedagogo como mediador das relações raciais no espaço escolar*²⁶, veio abordar a importância do pedagogo, na implementação da Lei 10.639/03. Foi escrito por Lilian do Carmo de Oliveira Cunha e publicado em maio de 2015.

Enfim, após inúmeras buscas, ficou evidente a originalidade deste trabalho, frente à quantidade ínfima – em relação às reais demandas – de pesquisas mais aprofundadas nesta temática, sob a inter-relação dos termos citados, com vistas ao desenvolvimento de estudos que priorizem o currículo da formação inicial do pedagogo e a inserção dos conteúdos determinados pela Lei 10.639/03, com vistas à instrumentalização teórica e prática para a implementação de uma educação antirracista, determinadas pela referida Lei e bem orientadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Essa revisão apontou que ainda há carência de publicações e, portanto, na visibilização de pesquisas.

Relações Étnico-raciais na formação inicial do pedagogo – o contexto escolar como justificativa

Ao pensar no contexto escolar, não há como negar que o ato de “aprender” sistematizado, em nossa cultura, está intimamente ligado à instituição “escola”. Nesse sentido, ela se torna um dos espaços determinantes à inserção do sujeito numa dinâmica de aprendizagens marcadamente intencionais. Trindade (2008) diz que *as classes dominantes se utilizam da escola para (...) garantir a sua hegemonia na sociedade* (p.46). E Gomes (2007) ainda acrescenta que

as classes dominantes tutelam a escola, sistematizam sua organização, a estrutura e o funcionamento do ensino em todos os níveis, bem como se encarregam do controle disso (...) o que vai ser ensinado, como vai ser ensinado, para quem, para que, quando, onde, tudo isso já está, de forma declarada e/ ou oculta, determinado pelo sistema. (p. 47)

Além disso, percebe-se que *a denúncia da discriminação racial na educação tem sido anulada nas escolas através da negação e silêncio perante os rituais racistas cotidianos na vida escolar* (SILVA, A., 2010, p.61). Após tantas lutas e reivindicações do Movimento Negro, enfim, tem-se que *a introdução da Lei 10.639/03 (...) como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico poderá romper com o silêncio e desvelar esse e outros*

²⁶ C.f. em < <http://www.geledes.org.br/o-pedagogo-como-mediador-das-relacoes-raciais-no-espaco-escolar/>> Acesso em 05/05/2015.

rituais pedagógicos a favor da discriminação racial (GOMES, 2012, p. 105). A Lei, portanto, vem fortalecer a necessidade desta abordagem, em todas as áreas e campos do conhecimento, em especial, na formação inicial do pedagogo e nas demais licenciaturas.

Ao retirar tais conhecimentos dos campos da omissão ou distorção, reflexões e ações virão à tona, podendo desmascarar uma sociedade que, devido à miscigenação, julga-se viver numa democracia racial, pois *as ideias de uma pretensa harmonia nas relações raciais brasileiras atuam como uma cortina de fumaça para esconder grandes desigualdades raciais, nos planos material e simbólico* (SILVA, P., 2012, p.124).

Assim como a educação se permite ser instrumento da manutenção deste pensamento e, conseqüentemente, de todo o constructo dele proveniente, ela é capaz de se tornar uma ferramenta que pode despertar e conduzir às reflexões e ressignificações acerca do negro e de sua ancestralidade, com vistas à desconstrução de todo o exotismo e estereótipos²⁷ alimentados e cotidianamente reforçados, através de muitos meios que acabam promovendo desigualdades. Constata-se que é preciso *desmontar os estereótipos que veiculam a ideologia da inferiorização das diferenças étnico-raciais e ensinar que a diferença pode ser bela e enriquecedora, que o diferente, o distinto étnico-racial e outros, não são desiguais, é fundamental na luta pela cidadania plena* (SILVA, A., 2010, p. 59).

E, para esse desmonte, necessário se faz reconhecer que estes estereótipos existem, investigando quais são os elementos que os constituem e fundamentam, com vistas a problematizá-los e ressignificá-los, não mais sob a perspectiva ideológica dominadora e excludente, mas na perspectiva da valorização à riqueza, que é a soma das diferenças, pois apenas uma educação antirracista poderá oportunizar que a criança venha *identificar a importância dos papéis e funções exercidos pelo povo negro, desqualificando a subalternidade atribuída a esses papéis e funções* (SILVA, A., 2010, p. 52). É preciso, portanto, olhar com “outros olhos”.

Com base na minha trajetória e nas questões aqui refletidas acerca do contexto escolar, bem como na perspectiva de construção sócio-histórica para a dominação e subalternização do outro, questiono-me se, ao ser motivada e conduzida à formação acerca da temática étnico-racial, concomitante à prática pedagógica, sou um caso isolado ou, se eu não tivesse a oportunidade de construir tais conhecimentos, eu os haveria buscado? É possível a

²⁷No campo das relações raciais e étnicas, um estereótipo é frequentemente definido como uma generalização excessiva a respeito do comportamento ou de outras características de membros de determinados grupos. Os estereótipos étnicos e raciais podem ser positivos ou negativos, embora sejam, com maior frequência, negativos (CASHMORE, 2000, p.194).

implementação dessa lei sem formação adequada? É possível essa formação sem agentes envolvidos e atuantes contra toda discriminação e preconceito racial? É possível a implementação dessa lei sem mudança curricular? Se os currículos estão sendo repensados, como tem ocorrido a inserção da temática determinada pela Lei, na formação inicial do professor de Educação Básica, em especial no curso de Pedagogia? Estariam estes cursos percebendo essa necessidade? Como estão estabelecidas as diversas grades curriculares dos inúmeros cursos de pedagogia, que estão sendo oferecidos aos futuros pedagogos? Quais os reais atores envolvidos nessa possível reformulação? Quais as fundamentações legais, epistemológicas, políticas e de representação que as direcionaram?

A minha escolha pela temática étnico-racial ainda na formação inicial daquele que irá contribuir na formação do outro, desde a mais tenra idade, dá-se pelo fato de acreditar num possível despertar para a sua cooperação à luta contra todo o racismo, tendo como instrumento a educação. Uma educação que possa fornecer-lhes instrumentos que os permitam se indignar e utilizar destes mesmos meios à promoção da visibilidade, do protagonismo, do empoderamento e reafirmação identitárias dos negros.

Diante da diversidade étnico-racial, e nas relações que se estabelecem, não há mais espaço para a continuidade à propagação do racismo, que gera inúmeros transtornos irreversíveis e que, ainda, infelizmente, têm sido alimentados por diversos agentes do espaço escolar.

Oliveira (2009) vem apontar esta realidade cotidiana, ao afirmar que

[...] teorias pedagógicas contemporâneas as quais estabelecendo a relação da educação com os grupos socialmente marginalizados [...] Entre estes, estão incluídos os que se diferem dos padrões socialmente aceitos [...] entre outros sujeitos portadores de características que não conferem com os padrões inventados pelos que detêm o poder. Tais constatações têm fortes implicações na formação docente, cuja atuação contribuirá, na sua relação com os estudantes, para acentuar a situação constatada, mantê-la ou para promover o sucesso escolar de tais grupos. (p.203)

Ao pôr em prática, em minhas turmas, algumas ações para o ensino do conteúdo determinado pela Lei 10.639/03, pude ter uma experiência que me conduziu à percepção de que *outras perspectivas são possíveis, outras histórias podem ser contadas além daquelas que a ideologia produz sobre si mesma* (SODRÉ, 2005, p.10). Um confronto entre as concepções que construí e as que me impuseram acerca do negro e de suas questões com o novo que se apresentou: uma concepção que valoriza o negro e sua cultura, numa perspectiva reflexiva e transformadora, não havendo mais opções, a não ser focalizar

[...] o problema da ‘ciência’ em si; isto é, a maneira através da qual a ciência, como um dos fundamentos centrais do projeto da modernidade/colonialidade²⁸, contribuiu de forma vital para o estabelecimento e manutenção da histórica e atual ordem hierárquica racial, na qual os brancos, e especialmente os homens brancos europeus, permanecem em cima. (WALSH, 2009, p.24-25)

Ao construir uma releitura acerca de minha trajetória, pude perceber que não haveria a possibilidade de trilhar os mesmos caminhos apontados até então pela minha formação inicial, tanto como docente ou também como constante aprendiz. As diretrizes e construções de minha formação passariam a ser postas em xeque, sendo agora não mais naturalizadas, mas abaladas e problematizadas, desestabilizadas, dando lugar, pouco a pouco, às novas e necessárias perspectivas. Os referenciais, os valores, as leituras histórica, política, social, cultural e pedagógica passariam a seguir diferenciados rumos, apontando novas construções de conhecimento acerca da temática, permitindo-me

considerar a construção de novos marcos epistemológicos que pluralizam, problematizam e desafiam a noção de um pensamento e conhecimento totalitários, únicos e universais, partindo de uma política e ética que sempre mantêm como presente as relações do poder às quais foram submetidos estes conhecimentos. (WALSH, 2009, p.24-25)

Tal processo de conhecimento com as questões aqui concernentes despertou um todo bem diferente do que até então eu havia escutado, visto, lido, pensado, absorvido, construído. Concretamente, uma nova maneira de construção de conhecimento tornou-se necessária, pois a mesma, até então hierarquizante, não mais estava dando conta da amplitude deste ensino. Por isso, após a motivação inicial é que pude, por iniciativa pessoal, buscar fontes que esclarecessem as inquietações e que me concedessem uma fundamentação que me conduzisse à aplicação da Lei, de uma maneira pedagogicamente mais eficaz.

Ao adentrar num espaço escolar, a partir da atuação de uma coordenação de área com essa perspectiva de ensino, eu estava diante de um conteúdo sobre o qual não tinha ouvido falar. Conteúdo determinado por uma lei, ou seja, estava diante de um ensino obrigatório. Estava diante de uma escolha: ou deixaria de lado na prática pedagógica esta temática – com base nas construções sobre as quais até então eu me apoiava – indicando apenas no currículo previsto tal ensino; ou optaria por *correr atrás do tempo perdido* (ou seria do conhecimento omitido?), buscando formação continuada que pudesse me auxiliar no trabalho desejado pela instituição.

²⁸ Esta perspectiva será abordada no Capítulo 1.

Desde então, tenho participado de seminários, congressos, ingressado em grupos de pesquisa e buscado cursos, como, por exemplo, *Gênero e diversidade – GDE* e *História e Cultura Afro-brasileira e Africana* – o que caracteriza a busca por uma constante formação continuada, a partir do contato inicial, promovido pela coordenação, quando necessitei. Tais ações têm sido bem enriquecedoras e puderam corresponder àquelas inquietações fomentadas pela obrigatoriedade do ensino sobre conhecimentos dos quais eu nunca tive a oportunidade pessoal e profissional de construir. Nesse sentido, percebe-se que a coordenação cumpriu tão bem seu papel, ao tentar realizar uma sensibilização inicial, que optei por desejar mergulhar nessa temática. Pude, então, buscá-la para o desenvolvimento desta pesquisa, na Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro–Unirio.

Hoje, além de procurar constantes oportunizações de formação, atuando em sala de aula e participando de grupos de pesquisa como o Grupo de Estudos e Pesquisa na Educação para as Relações Étnico-raciais (GEPEER), coordenado pela minha orientadora, Maria Elena Viana Souza; e o Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Culturas (GPMC), coordenado por Luiz Fernandes de Oliveira. Percebo, assim, o quanto as oportunidades ao aprofundamento de estudos nesta temática, coletivamente, têm gerado frutuosas reflexões e ações.

Com base nas experiências relatadas, frente ao novo que eu deveria conhecer e implementar, dos conflitos que estes despertaram e do envolvimento à temática que se consolida cada dia mais em mim, percebi uma lacuna na minha formação inicial, em especial no meu curso de graduação – Pedagogia. E é esta temática, atrelada a esta mesma formação que eu quero discutir.

Objetivos

Considerando todas as questões até então refletidas, este trabalho, portanto, se propõe à análise de como se deu a inserção da temática étnico-racial no currículo previsto do curso de Pedagogia, na instituição privada onde obtive a minha formação inicial docente: as Faculdades Integradas Campograndenses – FIC. A escolha desta Instituição, e não de outra, vem confirmar o que nos diz Lüdke (2013), pois

[...] não há, portanto, possibilidade de se estabelecer uma separação nítida e asséptica entre o pesquisador e o que ele estuda e também os resultados do que ele estuda. Ele não se abriga, como se queria anteriormente, em uma posição de neutralidade científica, pois está implicado necessariamente nos

fenômenos que conhece e nas consequências desse conhecimento que ajudou a estabelecer. (p.5)

Optei por esta instituição privada por ter sido onde obtive a minha graduação no curso de Pedagogia, entre os anos 2005 e 2007, e por todas as questões a serem consideradas, ao longo do trabalho. No período em que cursei, não havia a previsão de qualquer disciplina que abordasse os conteúdos determinados pela Lei 10.639/ 03, neste curso. A escolha desta Instituição está, portanto, intimamente ligada às questões iniciais abordadas, frente às lacunas percebidas acerca da temática étnico-racial, em minha formação.

Retomando contato, a princípio em seu ambiente virtual, percebi que houve a mudança curricular, segundo seu Projeto Pedagógico²⁹ disponibilizado no ambiente virtual da FEUC, sendo inserida a disciplina *História e Cultura afro-brasileira e indígena*, prevista para o sexto período, em caráter obrigatório, contendo a carga horária de sessenta horas. A princípio, é possível que tal inserção contemple o que determina a Lei 10.639/ 03, o que exige um estudo aprofundado quanto ao seu cumprimento, frente aos conteúdos citados em sua ementa, na disciplina prevista.

Pretende-se, portanto, verificar como se deu o processo dessa inserção, com base em documentos próprios da Instituição, em diálogo constante com as bases legais e históricas acerca das leis concernentes à educação para as relações étnico-raciais, também com base em informações pertinentes, através da realização de contatos sistematizados com o(s) envolvido(s) na elaboração do projeto que efetivou a mudança curricular e aplicabilidade desses conteúdos – coordenadores e docentes– referentes a este curso de Pedagogia.

Pensando alguns conceitos

Como toda pesquisa, esta se encontra fundamentada em alguns princípios básicos e perspectivas de abordagem, como alguns conceitos que serão, neste momento, brevemente descritos – mas devidamente desenvolvidos e contextualizados, ao longo do trabalho – a fim de que o leitor os identifique e os compreenda. Sendo assim, serão brevemente descritos alguns conceitos iniciais necessários ao desenvolvimento da pesquisa e alguns outros ainda serão abordados, mediante a necessidade.

²⁹ C.f. <<http://www.feuc.br/index.php/graduacao-pedagogia-projeto-pedagogico>>. Acesso em 11/11/2013.

Portanto, os conceitos que neste momento não forem citados, seus significados serão desenvolvidos no texto, em consonância com a temática em questão. Adianto aqui conceitos como: identidade, raça, mito da democracia racial, racismo, preconceito racial e discriminação racial, tendo como referencial alguns autores renomados, nestas abordagens.

Identidade

O primordial dos conceitos e dos mais complexos a ser abordado é identidade. Muitos estudiosos reconhecem o quanto *este termo necessita de uma sensibilidade às complexidades intrínsecas ao assunto e maior atenção à demanda de precisão e consistência na sua aplicação* (GOMES, 2012, p.40). Por isso, ele foi tratado com o pedido cuidado, levando em consideração tais sensibilidades e complexidades.

Antes disso, porém, é preciso problematizar a afirmativa de que “todos somos iguais”, pois esta suposta igualdade vem mascarar inúmeras desigualdades impostas, com base em relações hierárquicas de poder. Vê-se, então, segundo Chaves Junior (2015) *que o discurso de igualdade [...] um dos ideais da revolução francesa, por exemplo, contribui muito mais para negar as nossas diferenças e perpetuar os abismos existentes nas relações sociais, do que contribuir para uma fraternidade efetiva* (p.36). É preciso compreender que, ao se falar em igualdade, é à igualdade de direitos e dignidade a que estamos nos referindo, pois somos detentores de diferenças que nos enriquecem. É necessário, pois, esse reconhecimento.

Moreira e Câmara (2013) vêm apontar que

[...] a identidade se associa intimamente com a diferença: o que somos se define em relação ao que não somos. Dizer *somos cariocas* implica dizer *não somos pernambucanos*; dizer *somos adultos* implica dizer: *não somos crianças*. As afirmações sobre identidade, assim, envolvem afirmações, não explicitadas, sobre outras identidades diferentes da nossa. Ou seja, a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade (p.43).

Dadas essas questões e tomando como base essencial a identidade também como construção contínua e dinâmica, recorri a Moreira e Câmara (2013), quanto às reflexões identitárias que trazem em seu estudo. Eles afirmam que *a nossa identidade [...] vai sendo tecida de modo complexo, em meio às relações estabelecidas, que variam conforme as situações em que nos colocamos* (p.41-42). Além disso, citando ainda Silva (2000 *apud* Moreira e Câmara, 2013), ele afirma que

nossa identidade, assim, não é uma essência, não é um dado, não é fixa, não é estável, nem centrada, nem unificada, nem homogênea, nem definitiva. É instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. É uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo (p.42).

Diante disso, podemos afirmar que as identidades se constroem nas relações. Por isso a necessidade de trabalhar uma educação para as relações étnico-raciais. Podemos nos questionar, tomando como referencial o contexto escolar: quais relações têm se estabelecido na construção da identidade e quais situações têm sido promovidas aos estudantes, em especial o estudante negro, que contribuam constantemente para a constante formação de sua identidade? O profissional da educação precisa estar ciente de que toda a sua ação está sendo instrumento para a formação dos sujeitos para os quais atua e também de que o que dizemos contribui para reforçar uma identidade (Idem, p.43), reconstruindo constantemente, inclusive, a sua. Então, “o que” tem sido abordado e “como” têm sido abordadas estas questões, nos inúmeros contextos educacionais?

Não há como negar que *a identidade étnica e racial é, desde o começo, uma questão de saber e poder* (SILVA, T., 2013, p.100). A sua construção se encontra imbricada no projeto de dominação e manutenção de poder. Seu processo, portanto, precisa ser reconhecido, refletido, problematizado e ressignificado.

Munanga (2012) ainda aponta outros conceitos que caminham com a identidade como os de *cidadania, raça, etnia, gênero, sexo, etc, com os quais ele mantém relações ora dialéticas, ora excludentes, conceitos esses também envolvidos no processo de construção de uma educação democrática* (p.4). Conceitos estes que também serão considerados – alguns deles – ao longo do trabalho, e contextualizados frente às demandas da construção desta mesma educação igualitária desejada, mas que respeita e considera as diferenças.

Raça

Para este conceito, ressignificado pelo Movimento Negro³⁰ numa perspectiva política e não mais biológica como o fizeram alguns cientistas³¹, venho ter como referência Moore

³⁰O Movimento Negro e alguns sociólogos, quando usam o termo *raça*, não o fazem alicerçados na ideia de raças superiores e inferiores, como originalmente era usada no século XIX. Pelo contrário, usam-no com uma nova interpretação, que se baseia na dimensão social e política do referido termo (GOMES, 2012, p.45).

³¹Ao usarmos o termo *raça* para falar sobre a complexidade existente nas relações entre negros e brancos no Brasil, não estamos nos referindo, de forma alguma, ao conceito biológico de raças humanas, usado em contextos de dominação, como foi o caso do nazismo de Hitler, na Alemanha (GOMES, 2012, p.45)

(2007), afirmando que [...] *raça existe: ela é uma construção sociopolítica* (p.38), em diálogo com Gomes (2012), ao apontar que

podemos compreender que as *raças* são, na realidade, construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico. Não significam, de forma alguma, um dado da natureza. É no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as *raças*. (p.49)

Tais afirmações podem nos fazer questionar: o que tem os currículos de formação e a escola com isso? Tudo a ver! Considerando os currículos e a escola como construções e *lócus* de relações sociais e de poder, vê-se que, para sua efetivação, são necessárias ações de aprendizagens que se dão, com base em direcionamentos e perspectivas até então hierárquicas e hegemonicamente atuantes.

É importante salientar que

o conceito de raça subsiste em função de sua poderosa força sociológica, pois cumpriu ou tem cumprido em certo momento da história – pós-colonialista e pós-escravista – o papel de agregar, em torno de ideais de coesão e de luta, grupos sociais que são ou um dia foram oprimidos socialmente, submetidos a desigualdades econômicas, educacionais e políticas, impedidos de se afirmarem como diferenças com plena liberdade e determinação (BARROS, 2014, p.219).

Percebe-se então, considerando estas questões, que *a categoria raça é um dos fatores que constitui, diferencia, hierarquiza, e localiza os sujeitos em nossa sociedade* (SCHUCMAN, 2014, p.28). Este conceito tem sido instrumento de identificação e instrumento justificador para as invisibilidades e empoderamento dos grupos até então ditos dominantes.

Constatando que *o abismo racial entre negros e brancos no Brasil existe de fato* (GOMES, 2012, p.47), pois *vivemos em um país com uma estrutura racista onde a cor da pele de uma pessoa infelizmente é mais determinante para o seu destino social do que o seu caráter, a sua história, a sua trajetória* (Idem, p.46) – vide, para tal comprovação, as estatísticas, constantemente, divulgadas em diversificadas fontes³² – é preciso, por ser uma construção, considerar como está ocorrendo a abordagem do conceito raça, nas inúmeras instituições formativas.

Mito da democracia racial

³²C.f.:< <http://www.impeto.com.br/case-portal-laeser>>. Acesso em 15/09/2015; <http://exame.abril.com.br/brasil/noticias/8-dados-que-mostram-o-abismo-social-entre-negros-e-brancos>. Acesso em 15/09/2015; dentre outros.

A tão propagada formação do povo brasileiro com base em três raças (branco, negro e indígena), causando uma miscigenação e aparente harmonia entre o povo brasileiro, que torna o Brasil longe de qualquer suspeita de racismo³³, vem ser negada, com base na denúncia do mito da democracia racial. Reporto-me, então, a Munanga (1996, *apud* MONTEIRO, 2006, p. 127) para compreendê-lo, considerando que

a partir de um povo misturado desde os primórdios, foi elaborado, lenta e progressivamente, o mito da democracia racial. Somos um povo misturado, portanto, miscigenado; e, acima de tudo, é a diversidade biológica e cultural que dificulta a nossa união e o nosso projeto enquanto povo e nação. Somos uma democracia racial porque a mistura gerou um povo que está acima de tudo, acima das suspeitas raciais e étnicas, um povo sem barreiras e sem preconceitos. Trata-se de um mito, pois a mistura não produziu a declarada democracia racial, como demonstrado pelas inúmeras desigualdades sociais e raciais que o próprio mito ajuda a dissimular dificultando, aliás, até a formação da consciência e da identidade política dos membros dos grupos oprimidos (p.216).

Por mais que se queira negar, os fatos e estatísticas demonstram o quanto o racismo está impregnado em nossas mais profundas concepções. Ou seja, a insistência à incorporação da ideia do mito da democracia racial está constantemente em atuação. É preciso reconhecer que o mesmo pode estar ditando currículos de formação inicial do pedagogo – ator central deste trabalho.

Racismo

Trindade (2008), submetendo o conceito de racismo à *categoria de ideologia* (p.45), vem apresentá-lo, considerando que

[...] é uma construção sócio-histórica tecida ao longo dos séculos, na perspectiva da exclusão, da dominação, na justificativa da apartação e hierarquização humana. O racismo não é natural, não é intrínseco ao ser humano, às pessoas. Aprendemos a ser racistas, a reproduzir e produzir o racismo, logo, se é assim, também podemos aprender a não ser racistas, a não produzir e a não reproduzir o racismo. (p. 46)

Racismo ainda pode ser conceituado como *um conjunto de ideias e imagens referentes aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores* (GOMES,

³³Vide: FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 51.ed. Ver. São Paulo: Global, 2006.

2012, p.52). É fato que *o racismo em nossa sociedade se dá de um modo muito especial: ele se afirma através da sua própria negação* (Idem, p.46). Percebe-se, então, que *quanto mais a sociedade, a escola e o poder público negam a lamentável existência do racismo entre nós, mais o racismo existente no Brasil vai se propagando e invadindo as mentalidades, as subjetividades e as condições sociais dos negros* (p.47). Porém, como pauta de luta e como conceito a ser desenvolvido também no contexto escolar, faz-se necessário incluí-lo nos inúmeros currículos de formação, com base numa reflexão, sob a perspectiva apontada por Trindade e confirmada por Gomes, anteriormente citadas.

Preconceito racial

Buscando em Cashmore (2000), pude ver que a palavra preconceito vem do latim *prae*, que significa *antes* e de *conceptu*, que significa *conceito*, podendo ser definido como

o conjunto de crenças e valores aprendidos, que levam um indivíduo ou um grupo a nutrir opiniões a favor ou contra os membros de determinados grupos, antes de uma efetiva experiência com estes [...] nas relações raciais e étnicas o termo costuma se referir ao aspecto negativo de um grupo herdar ou gerar visões hostis a respeito de um outro, distinguível com base em generalizações. Essas generalizações derivam invariavelmente da informação incorreta ou incompleta a respeito do outro grupo (p.438).

Tal conceituação vem apontar o preconceito racial como fruto dos processos de construção, com base em relações de poder e dominação, já aqui explicitadas. Percebe-se que o preconceito racial gera, dentre todos os seus perigos, a negação aos membros de outros grupos *o direito de ser reconhecidos e tratados como pessoas com características individuais* (Idem, p.439), causando injustas e desconcertantes generalizações. Vale salientar, porém, que o preconceito é algo subjetivo, que pode fazer parte das crenças de um ou outro indivíduo e nunca vir a se manifestar em atos concretos. Para tal, o preconceito racial necessita de ação, efetivada, então, através da discriminação racial.

Discriminação racial

Gomes (2012) nos apresenta que

a palavra discriminar significa “distinguir”, “diferençar”, “discernir”. A discriminação racial pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito. Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se

no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam. (p.55)

Este debate tem se acentuado nos últimos anos, a partir de tantas ocorrências visibilizadas, com base em situações de discriminação, com ênfase na racial³⁴. E sabe-se que tais situações não são frequentemente trazidas para debate no contexto escolar, como também acontecem neste mesmo ambiente, sendo apontado por Gomes (1997) o quanto é preciso [...] *investir na formação dos professores na luta contra o racismo e contra a discriminação racial na escola brasileira* (p. 21).

Para esta formação, portanto, vê-se a necessidade de averiguar como têm sido elaborados os currículos que formam os docentes, na atualidade, em especial os currículos que estão formando os pedagogos.

Sobre a opção metodológica

Considerando que a pesquisa teve como objetivo central a análise de como se deu o processo de inserção da temática étnico-racial no currículo previsto do curso de Pedagogia da Fundação Educacional Unificada Campograndense (FEUC), situada no bairro Campo Grande, na cidade do Rio de Janeiro, espera-se a reflexão apontada por Anderson & Herr (2007), ao nos dizer que *la validez del proceso cuestiona hasta qué puntolos problemas bajo investigación se entienden y se resuelven de una manera que permite el aprendizaje continuo del individuo o sistema*³⁵ (p.51). Ou seja, há um processo de contínuo conhecimento, com base nesta investigação.

Tendo como referência Luna (1994), há três requisitos – independentemente do problema, referencial teórico ou metodologia empregada – a serem preenchidos numa pesquisa: *a existência de uma pergunta que se deseja responder; a elaboração (e sua descrição) de um conjunto de passos que permitam obter a informação necessária para respondê-la; a indicação do grau de confiabilidade na resposta obtida* (p.27). Considero que esta pesquisa correspondeu com legitimidade a estes requisitos.

Supõe-se que este processo de inserção da temática seguiu suas etapas, com seus envolvidos, a fim de cumprir investigações, seleções e metas. É possível que esses atores tenham vivenciado resistências, disponibilizações, conflitos, desestabilizações, dentre outras

³⁴ Vide a partir de uma simples consulta ao *Google*, na opção *Notícias*: c.f. <<https://www.google.com.br/#q=racismo+no+brasil>>. Acesso em 17/10/2013.

³⁵ *A validade do processo questiona até que ponto os problemas em investigação são entendidos e resolvidos de uma maneira que permita a aprendizagem contínua do indivíduo ou sistema.* [Tradução minha]

experiências. Então, ao iniciar a pesquisa de campo, pretendeu-se estabelecer contato com os possíveis envolvidos neste processo de reelaboração curricular de Pedagogia, no que diz respeito à inserção da temática étnico-racial. Pensando nisso, foi preciso determinar, diante do objetivo principal proposto, qual metodologia seria utilizada para a investigação. Surgiu, então, a mesma dúvida de inúmeros pesquisadores, ao indagar-me *como eu “chamo” a minha pesquisa?* (ANDRÉ, 2013, p.95), que, ainda segundo André (2013), é uma dúvida que *parece estar presente na cultura acadêmica, pelo menos para o pós-graduando, é uma convicção de que é necessário e obrigatório dar um nome a sua pesquisa* (p.96). Verificar qual a melhor metodologia, defini-la, conhecê-la e implementá-la apontou caminhos necessários para percorrer à sua execução no campo e elaboração escrita, a fim de desenvolver com qualidade e minúcias, com vistas ao alcance dos objetivos.

Por isso mesmo, a busca pelo rigor metodológico foi o aspecto primordial para a definição de como executar as etapas e ações necessárias. Em diálogo com André (2013), considerei que

na perspectiva das abordagens qualitativas, não é a atribuição de um nome que estabelece o rigor metodológico da pesquisa, mas a explicitação dos passos seguidos na realização da pesquisa, ou seja, a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos, com a justificativa de cada opção feita. Isso sim é importante, porque revela a preocupação com o rigor científico do trabalho, ou seja: se foram ou não tomadas as devidas cautelas na escolha dos sujeitos, dos procedimentos de coleta e análise de dados, na elaboração e validação dos instrumentos, no tratamento dos dados. Revela ainda a ética do pesquisador, que ao expor seus pontos de vista dá oportunidade ao leitor de julgar suas atitudes e valores. (p.96)

Sendo assim, foi realizada uma pesquisa qualitativa, através de um *estudo de caso*, utilizando como instrumento de coleta de dados a *entrevista semi-estruturada* e, por necessidade do percurso, também foi necessário um instrumento de cunho quantitativo: o *questionário*. Afirmo esta pesquisa ter-se construído como qualitativa, tendo como base duas das cinco características básicas que configuram este tipo de estudo: *os dados coletados são predominantemente descritivos* e a característica básica de que *a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto* (BOGDAN e BIKLEN *apud* LÜDKE, 2013, p.12-13). Essas características são as que mais se identificaram com a proposta desta pesquisa, pois os personagens envolvidos, os contextos e as documentações foram detalhadamente descritos – bem como a literatura de apoio – a fim de cumprir, ao máximo, a análise do processo de inserção da temática étnico-racial, no currículo do curso de Pedagogia, desta Instituição.

Com André (2013), é preciso indagar: *qual é o caso?* (p.98). A escolha por um estudo de caso se fez por sua própria característica e objetivação: *quando queremos estudar algo*

singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso (LÜDKE, 2013, p.20). A singularidade do meu objeto escolhido – o currículo previsto do curso de Pedagogia, na instituição onde me graduei– e sua mudança frente às demandas determinadas pela Lei 10.639/ 03 – são fatores que caracterizam tal singularidade, podendo ser referência a uma possível pluricidade.

A atenção aos pormenores foi fator preponderante e contínuo neste processo. Para corresponder a esses pormenores, determinou-se que o instrumento principal de coleta seria a entrevista, pois *no estudo de caso qualitativo, que objetiva revelar os significados atribuídos pelos participantes ao caso investigado, a entrevista se impõe como uma das vias principais* (STAKE, 1995, *apud* ANDRÉ, 2013, p.100, grifo da autora). A entrevista, portanto, foi elencada como o instrumento de maior relevância.

Neste trabalho, devido à preocupação em me manter constantemente atenta aos *novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo* (LÜDKE, 2013, p.21), é fato que novos dados e acontecimentos conduziram-me a inesperados caminhos, considerando, inicialmente, que *as hipóteses colocadas podem ser deixadas de lado e surgir outras, no achado de novas informações, que solicitam encontrar outros caminhos* (TRIVIÑOS, 1987, p.131). Por isso mesmo, ao concluir que alguns atores não conseguiriam, por motivos pessoais e diversos, submeter-se à entrevista, foi necessário pensar num instrumento não menos importante, mas *complementar* (MINAYO e SANCHES, 1993, p.240): o questionário, uma ferramenta tipicamente utilizada em pesquisas quantitativas.

Para Minayo e Sanches (1993), a pesquisa quantitativa *tem como campo de práticas e objetivos trazer à luz dados, indicadores e tendências observáveis* (p.247) e a qualitativa *adequa-se a aprofundar a complexidade de fenômenos, fatos e processos particulares e específicos de grupos mais ou menos delimitados em extensão e capazes de serem abrangidos intensamente* (p.247). Por considerar que desenvolver uma pesquisa apenas qualitativa iria satisfazer as necessidades metodológicas impostas, a possibilidade de utilizar-me também da quantitativa gerou-me, a princípio, certo receio. Porém, verifiquei que ambas foram essenciais, ao constatar que Minayo e Sanches (1993) apontam que tanto a pesquisa quantitativa quanto a qualitativa *são necessárias, pois elas podem e devem ser utilizadas [...] sempre que o planejamento da investigação esteja em conformidade* (p.240). Portanto, diante da impossibilidade de possíveis atores não poderem ser entrevistados, foi preciso dispor e obter o preenchimento de questionário, sob uma perspectiva complementar e qualitativa, sem comprometer a proposta da investigação, pois o questionário e as entrevistas foram os

instrumentos que corresponderam à disponibilização dos agentes participantes, enriquecendo e contribuindo para o desenvolvimento deste trabalho.

Além de qualitativa, de acordo com o pretendido, apontar o estudo de caso foi o que mais poderia instrumentalizar as etapas necessárias para este estudo, a partir de *entrevista semi-estruturada*, pois estas respondem com objetividade o que nos conduz à pergunta essencial deste trabalho: como se deu a inserção da temática étnico-racial neste currículo, alguns anos após a regulamentação da Lei 10.639/ 03? É necessário investigar quais foram as motivações para tal inserção: reivindicação docente? Questões legais? Exigências discentes? Critérios de avaliação externa? Quais passos, detalhadamente, foram dados para essa mudança curricular?

Percursos trilhados – um pouco sobre os capítulos

Por fim, neste momento, aponto os capítulos que se seguem, neste trabalho.

No capítulo 1, diante destes novos conhecimentos, advindos com as exigências da diversidade cada vez mais presente na sala de aula – o que impõe a necessidade de novos parâmetros epistemológicos – vamos refletir acerca das perspectivas que podem contribuir à construção destes, com base nas propostas do Grupo Modernidade/ Colonialidade, além do multiculturalismo e da perspectiva intercultural crítica.

No capítulo 2, serão debatidas as questões concernentes à formação inicial no curso de Pedagogia, articulada à educação para as relações étnico-raciais.

No 3, serão consideradas as questões curriculares para esta formação, bem como os dispositivos legais que a regulamenta, em diálogo com a temática étnico-racial, para a construção de um currículo que contribua para a formação à implementação de uma educação antirracista, ainda na formação inicial.

O estudo de caso encontra-se desenvolvido no capítulo 4, no qual será exposto todo o processo, detalhadamente, no que foi possível obter conhecimento, sob o qual a inserção da temática étnico-racial se deu, no currículo previsto do curso de Pedagogia, nas Faculdades Integradas Campograndenses, bem como a participação dos atores envolvidos, com base em seus relatos, a partir dos instrumentos utilizados.

CAPÍTULO 1 - NOVAS EPISTEMOLOGIAS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO: REFERENCIAIS POSSÍVEIS

A necessidade de mudança é fator inevitável, frente às transformações que ocorrem, dia após dia, em inúmeros setores sociais. Percebe-se também que *cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez, inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações* (LÜDKE, 2013, p.6). A educação, portanto, não tem como se ausentar desses processos.

É fato que algumas destas mudanças se reconfiguram, porém, muitas delas se ressignificam, com vistas à dominação do outro³⁶, pois *não podemos esquecer que essa sociedade é construída em contextos históricos, socioeconômicos e políticos tensos, marcados por processos de colonização e dominação* (GOMES, 2007, p. 22). Processos estes que ainda têm determinado ações a favor de uns, invisibilizando outros. E mesmo esses invisibilizados, que têm conquistado inúmeros espaços e ecoado vozes, têm exigido mudanças sociais em que

[...]os processos hegemônicos e contra-hegemônicos de globalização e as tensões políticas em torno do conhecimento e dos seus efeitos sobre a sociedade e o meio ambiente introduzem, cada vez mais, outra dinâmica cultural societária que está a exigir uma nova relação entre desigualdade, diversidade cultural e conhecimento. (GOMES, 2012, p. 102)

Necessário se faz considerar, também, que

ao longo do processo histórico e cultural e no contexto das relações de poder estabelecidas entre os diferentes grupos humanos, algumas dessas variabilidades do gênero humano receberam leituras estereotipadas e preconceituosas, passaram a ser exploradas e tratadas de forma desigual e discriminatória. (GOMES, 2007, p. 20)

Considerando, então, que o processo de formação obteve como referencial tais perspectivas, é preciso averiguar e considerar se há outras possibilidades que concebam um processo educacional que não se apoiem em bases de dominação, hegemonia, classificação ou hierarquização, mas que considerem a existência de diversidades no contexto escolar e que estas devam ser visibilizadas, valorizadas e tão profundamente conhecidas.

³⁶ O “outro”, neste texto, irá se referir aos “não-eurocêtricos”: os que subvertem a hegemonia eurocêntrica estabelecida.

Para tal, este trabalho vem se apoiar nas propostas decoloniais, desenvolvidas pelo Grupo Modernidade/ Colonialidade (M/C), tendo como referencial teórico também autores sul-americanos pós-coloniais que correspondam às perspectivas necessárias para este estudo.

Neste capítulo, então, serão apontados os processos e inúmeros atores envolvidos no desenvolvimento desta perspectiva. Além disso, inserem-se informações acerca do Movimento Negro quanto às lutas, exigências e colaborações no campo educacional, trazendo-nos a proposta do multiculturalismo, sob a abordagem intercultural crítica, sendo esta proposta fruto de lutas deste mesmo movimento.

Do giro decolonial à perspectiva da interculturalidade crítica: uma passagem obrigatória pelo Movimento Negro

O desenvolvimento de novos pensamentos e novas práticas não se constroem da noite para o dia. Pensamentos e práticas anteriores são instrumentos que vão delineando e despertando muitos outros, que vão tomando corpo, ao longo dos tempos, dando forma aos discutidos e adotados, na contemporaneidade. E o pensamento que fundamenta a abordagem deste trabalho – o multiculturalismo e a interculturalidade crítica – também trilhou seus caminhos, em um processo contínuo de exigências, afirmações e ressignificações. Torna-se necessário, no entanto, que estes se tornem conhecidos; portanto, referências ao seu conhecimento serão aqui expostos.

Giro decolonial: um pouquinho dessa história

O termo *giro decolonial* é conceituado como *o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/ colonialidade* (BALLESTRIN, 2013, p.105). Para compreender um pouco acerca disto e do pensamento decolonial, torna-se indispensável percorrer um pouco o seu processo histórico, desde as suas raízes: de onde surgiu, como se formulou, quem pensou sobre ele e continua elaborando seus escritos por esse caminho epistemológico?

Para um melhor entendimento da construção deste pensamento, inicialmente torna-se relevante conhecer os conceitos de colonialismo e colonialidade, propostos por Quijano (2010), onde colonialismo

refere-se estritamente a uma estrutura de dominação/ exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma

população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas noutra jurisdição territorial. Mas, nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. (p.84)

E colonialidade é

[...] um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/ étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social quotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América. (p.84)

Ou seja, nas circunstâncias de colonização vivemos o processo do *colonialismo* que impõe dominação e exploração, porém, numa perspectiva mais administrativa de controle de trabalho e produção e, independentemente do fator *raça*, percebe-se que ainda vivenciamos o que nos aponta o conceito de *colonialidade*, mesmo após o “período colonial”, sob o recorte estritamente da versão histórica hegemonicamente estabelecida e difundida, em várias áreas da sociedade. Na colonialidade, em especial na América, *a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista* (QUIJANO, 2005, p.107), onde a “classificação racial” se coloca como fator operante no estabelecimento deste mesmo poder e dominação, determinando a supremacia do branco europeu sobre todas as outras raças, utilizando-se dessa lógica para justificar estas ações.

A fim de desenvolver o conhecimento acerca da proposta epistemológica apresentada pelo Grupo Modernidade/ Colonialidade, que nos servirá como fundamento teórico para o entendimento de muitas construções que vivenciamos - como o preconceito racial, por exemplo, e, devido a isso, a ausência da temática étnico-racial dos currículos, inclusive dos de formação inicial docente - dialogo com Ballestrin (2013) e demais autores, tendo como base o seu texto *América Latina e o giro decolonial*. O estudo desta autora, cujo objetivo foi *apresentar a constituição, a trajetória e o pensamento do Grupo Modernidade/ Colonialidade (M/C), constituído no final dos anos 1990* (p.89), vem retratar desde a genealogia do pós-colonialismo, apontando alguns de seus inúmeros autores, transitando pelos *Grupos de Estudos Subalternos*, até concluir, descrevendo acerca da Formação do Grupo Modernidade/ Colonialidade, que propõe a *descolonialidade*; sendo a este conceito, atribuído por Walsh, o termo *decolonialidade*, com a supressão do “s”, que *marcaria a distinção entre o projeto decolonial do Grupo Modernidade/Colonialidade e a ideia histórica de descolonização, via libertação nacional durante a Guerra Fria*. (p. 108)

Tais pensamentos e propostas podem se apresentar como uma das potencialidades epistemológicas que possam dar conta das demandas próprias deste contexto da ausência dos

negros nos currículos ou de sua abordagem indevida, apontando renovadas perspectivas, produzindo uma pedagogia que considere os diversos conhecimentos que ultrapassem os currículos previstos ou os até então considerados “os conhecimentos legítimos”, livre de julgamentos e preconceitos, com vistas à construção de uma pedagogia antirracista.

Começando a conversa: o pensamento pós-colonial

Caracterizando-se por não ser linear, disciplinado ou articulado, os pensadores pós-coloniais, a partir de uma releitura histórica, puderam ser identificados, mesmo antes da institucionalização desta corrente de pensamento. Além disso, indica o fato de que o pós-colonialismo *surgiu a partir da identificação de uma relação antagônica por excelência, ou seja, a do colonizado e a do colonizador [...] a relação colonial é uma relação antagônica* (p.91). Esta relação, reconhecida como uma *fixação binária de identidades essencializadas* (p.91), foi rompida nas obras de Memmi, Spivak e Bhabha.

As bases epistemológicas dos estudos pós-coloniais são as contribuições teóricas – literárias e culturais, dos Estados Unidos e da Europa – em especial, da Inglaterra. Ballestrin (2013) aponta como “*triade sagrada*” do pós-colonialismo, os autores *Partha Chatterjee, Dipesh Chakrabarty e Gayatri Chakrabarty Spivak* (p.92), que tornaram conhecidos os “*subalternstudies*”, fora da Índia, na década de 1980.

Vale registrar que o Grupo de Estudos Subalternos foi um movimento paralelo ao pós-colonialismo, formado na década de 1970, sendo liderado por Ranajit Guha, cujo foco foi a questão historiográfica da colonização, na Índia (p.92). No Brasil, na década de 1980, os autores mais conhecidos para o debate pós-colonial literário e cultural são Homi Bhabha, Stuart Hall e Paul Gilroy. Além deles, Franz Fanon, Aimé Césaire, Albert Memmi e Edward Said também se incluem nesta lista, contribuindo *para uma transformação lenta e não intencionada na própria base epistemológica das ciências sociais* (p.92).

Os estudos pós-coloniais, portanto, fazem parte deste processo que volta sua ênfase para os estudos até então invisibilizados, apontando novas epistemologias, com vistas a corresponder às necessidades exigidas e evidenciadas pelos diversificados contextos e, conseqüentemente, possíveis de serem referenciados nas questões educacionais, como os processos de elaboração curricular.

O Grupo Modernidade/ Colonialidade

Assim como os conceitos até então discutidos, sob a perspectiva de *construção*, também é pensada a modernidade: ela é uma construção, cujo *fundamento está no descobrimento e na invenção da América* (BALLESTRIN, 2013, p.102). Neste processo, *os explorados e dominados da América Latina e da África são as principais vítimas* (QUIJANO, *on line*, p.1). Para confirmar as palavras deste autor, não nos faltariam exemplos para ilustrar.

Conhecer e refletir acerca do processo de construção da modernidade nos conduz à análise do que a sustenta e a alimenta e, segundo Quijano (*on line*), verificamos que não é mais a situação de colonialismo, mas que este se reafirma pela colonialidade, cuja

estrutura colonial de poder produziu as discriminações sociais que posteriormente foram codificadas como “raciais”, “étnicas”, “antropológicas” ou “nacionais”, segundo os momentos, os agentes e as populações implicadas. Essas construções intersubjetivas, produto da dominação colonial por parte dos europeus, foram inclusive assumidas como categorias (de pretensão “científica” e “objetiva”) de significação a-histórica, isto é, como fenômenos naturais e não da história do poder. (p. 1)

Além deste autor, Dussel (2000, p.49)³⁷ vem apontar as principais características acerca da correlação modernidade/ colonialidade, explicando, em âmbitos bem gerais que

1. A civilização moderna autodescreve-se como mais desenvolvida e superior (o que significa sustentar inconscientemente uma posição eurocêntrica). 2. A superioridade obriga a desenvolver os mais primitivos, bárbaros, rudes, como exigência moral. 3. O caminho de tal processo educativo de desenvolvimento deve ser aquele seguido pela Europa (e, de fato, um desenvolvimento unilinear e a europeia o que determina, novamente de modo inconsciente, a “falácia desenvolvimentista”). 4. Como o bárbaro se opõe ao processo civilizador, a práxis moderna deve exercer em último caso a violência, se necessário for, para destruir os obstáculos dessa modernização (a guerra justa colonial). 5. Esta dominação produz vítimas (de muitas e variadas maneiras), violência que é interpretada como um ato inevitável, e com o sentido quase-ritual de sacrifício; o herói civilizador reveste a suas próprias vítimas da condição de serem holocaustos de um sacrifício salvador (o índio colonizado, o escravo africano, a mulher, a destruição ecológica, etcetera). 6. Para o moderno, o

³⁷ Original: 1) *La civilización moderna se autocomprende como más desarrollada, superior (lo que significará sostener sin conciencia una posición ideológicamente eurocéntrica)*. 2) *La superioridad obliga a desarrollar a los más primitivos, rudos, bárbaros, como exigencia moral*. 3) *El camino de dicho proceso educativo de desarrollo debe ser el seguido por Europa (es, de hecho, un desarrollo unilineal y a la europea, lo que determina, nuevamente sin conciencia alguna, la “falacia desarrollista”)*. 4) *Como el bárbaro se opone al proceso civilizador, la praxis moderna debe ejercer en último caso la violencia si fuera necesario, para destruir los obstáculos de la tal modernización (la guerra justa colonial)*. 5) *Esta dominación produce víctimas (de muy variadas maneras), violència que es interpretada como un acto inevitable, y con el sentido cuasi-ritual de sacrificio; el héroe civilizador inviste a sus mismas víctimas del carácter de ser holocaustos de un sacrificio salvador (el indio colonizado, el esclavo africano, la mujer, la destrucción ecológica de la tierra, etcétera)*. 6) *Para el moderno, el bárbaro tiene una “culpa”¹⁸ (el oponerse al proceso civilizador) ¹⁹ que permite a la “Modernidad” presentarse no sólo como inocente sino como “emancipadora” de esa “culpa” de sus propias víctimas*. 7) *Por último, y por el carácter “civilizatorio” de la “Modernidad”, se interpretan como inevitables los sufrimientos o sacrificios (los costos) de la “modernización” de los otros pueblos “atrasados” (inmaduros)²⁰, de las otras razas esclavizables, del otro sexo por débil, etcétera.*

bárbaro tem uma “culpa” (por opor-se ao processo civilizador) que permite à “Modernidade” apresentar-se não apenas como inocente, mas como “emancipadora” dessa “culpa” de suas próprias vítimas. 7. Por último, e pelo caráter “civilizatório” da “Modernidade”, interpretam-se como inevitáveis os sofrimentos ou sacrifícios (os custos) da “modernização” dos outros povos “atrasados” (imaturos), das outras raças escravizáveis, do outro sexo por ser frágil, etcetera. (p. 49)

Tais considerações podem ser retratadas no quadro abaixo:



Como observamos, com base nas proposições de Dussel (2000), a civilização moderna se denomina como mais desenvolvida e dotada de superioridade e julga-se na obrigação em desenvolver os que, segundo esta mesma civilização, não o são (mulheres, negros, índios etc), tendo como referencial hegemônico a Europa. Para o ser moderno, que “almeja o progresso”, os que se opõem a este projeto tornam-se “culpados por seus atos”, ao “dificultarem” o desenvolvimento da modernidade, de acordo com estes mesmos referenciais. Tais imposições, além de legitimar condições de opressão, desigualdades, guerras, desumanização – dentre outros processos – impõem às colonialidades do ser, do poder e do saber, que serão mais aprofundadas, neste trabalho, em outros momentos.

Contrapondo-se à continuidade destes processos, o Grupo Modernidade/ Colonialidade (M/C) traça a sua história, considerando que

[...] as origens do grupo M/C podem ser remontadas à década de 1990, nos Estados Unidos. Em 1922 – anos de reimpressão do texto hoje clássico de Aníbal Quijano “Colonialidad y modernidade-racionalidad” – um grupo de

intelectuais latino-americanos que lá viviam fundou o Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos. Inspirado principalmente no Grupo Sul-Asiático dos Estudos Subalternos, o *foundingstatement* do grupo foi originalmente publicado em 1993, na revista *Boundary*, editada pela Duke University Press [...] Em 1998, Santiago Castro-Gomez traduziu o documento para o espanhol como “Manifiesto inaugural del Grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos”. A América Latina foi assim inserida no debate pós-colonial [...]. (BALLESTRIN, 2013, p.94)

Como se pode perceber, a origem do grupo M/C resgata, como referência originária, os estudos desenvolvidos na América do Norte e é antecedida pela inserção da América Latina no debate pós-colonial, em 1998, a partir da tradução para a língua espanhola deste texto.

Com a inserção neste debate, conforme Ballestrin (2013), o Grupo M/C produziu uma coletânea de artigos, em 1998, sob o título “*Teorias sin disciplina: latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización em debate*” (p.94), cuja voz mais radical e crítica do grupo, demonstrando descontentamento com os estudos subalternos originários, partiu de Walter Mignolo. Citado por Ballestrin (2013), em seu escrito, ele

denuncia o “imperialismo” dos estudos culturais, pós-coloniais e subalternos que não realizaram uma ruptura adequada com autores eurocêntricos (Mignolo, 1998). Para ele, o grupo dos latinos subalternos não deveria se espelhar na resposta indiana ao colonialismo, já que a trajetória da América Latina de dominação e resistência estava ela própria oculta no debate. A história do continente para o desenvolvimento do capitalismo mundial fora diferenciada, sendo a primeira a sofrer a violência do esquema colonial/imperial moderno. (p.95)

Com base nesta crítica e inquietações, percebe-se que Mignolo propõe uma certa ruptura com autores europeus, tendo em vista que as trajetórias latinas deveriam ser referenciadas, nestes estudos. A necessidade de contextos contemporâneos para esta nova construção epistemológica se torna latente. A exigência à visibilidade latino-americana se fortalece.

Sendo assim, em 1998, o grupo latino desagregou-se, gerando encontros de alguns de seus membros, formando, posteriormente, o Grupo Modernidade/ Colonialidade. Para essa formação, aconteceram diversos encontros importantes.

O Grupo Modernidade/ Colonialidade [...] reuniu pela primeira vez Edgardo Lander, Arturo Escobar, Walter Mignolo, Enrique Dussel, Aníbal Quijano e Fernando Coronil[...] no mesmo ano [...] Ramon Grosfoguel e Agustín Lao-Montes [...] reuniram em Binghamton para um congresso internacional, Enrique Dussel, Walter Mignolo, Aníbal Quijano e Immanuel Wallerstein [...] (BALLESTRIN, 2013, p.97)

Além deles, nos anos 2000, Ballestrin (2013) ainda aponta que

ocorreram sete reuniões/eventos oficiais do grupo (nos anos 2001, 2002, 2003, 2004, 2006), o qual incorporou e dialogou com os seguintes nomes: Javier Sanjines, Catherine Walsh, Nelson Maldonado-Torres, Jose David Saldivar, Lewis Gordon, Boaventura de Sousa Santos, Margarita Cervantes de Salazar, Libia Grueso e Marcelo Fernandez Osco (Castro-Gomez e Grosfoguel, 2007; Mignolo, 2010). Outros estudiosos associados ao grupo são Jorge Sanjines, Ana Margarita Cervantes-Rodriguez, Linda Alcoff, Eduardo Mendieta, Elina Vuola, Marisa Belausteguigoitia e Cristina Rojas. (p.97)

Estes integrantes, desde os anos 1970, já possuíam linhas de pensamento próprias, como a “Filosofia da Libertação”, de Enrique Dussel, a “Teoria da Dependência” de Aníbal Quijano e a “Teoria do Sistema-Mundo”, de Wallerstein, que não serão aqui aprofundados.

Arturo Escobar (2003) considerou o Grupo Modernidade/ Colonialidade como um *programa de investigação*, em termos epistemológicos, afirmando ainda que

o grupo modernidade/ colonialidade encontrou inspiração em um amplo número de fontes, desde as teorias críticas europeias e norte-americanas da modernidade até o grupo sul-asiático de estudos subalternos, a teoria feminista chicana, a teoria pós-colonial e a filosofia africana: assim mesmo, muitos de seus membros operaram em uma perspectiva modificada de sistema-mundo. Sua principal força orientadora, no entanto, é uma reflexão continuada sobre a realidade cultural e política latino-americana, incluindo o conhecimento subalternizado dos grupos explorados e oprimidos (ESCOBAR, 2003, p. 53)³⁸

Ter conhecimento acerca deste processo de construção da modernidade, tendo como ponto de partida o “descobrimento” e exploração das Américas, torna-se relevante no sentido de compreendermos as bases dos processos de construção das representações negativas, estereotipadas, subalternizadas e hierarquizadas que têm conduzido os processos educacionais, quando da abordagem sobre os africanos e afro-brasileiros. Tais processos são refletidos na elaboração dos currículos, inclusive, nos de formação inicial do pedagogo – futuro docente da Educação Infantil, séries iniciais, bem como deste possível atuante na gestão e nas coordenações do contexto escolar.

A relevância dos estudos deste grupo quanto às demandas étnico-raciais se configura frente às demandas curriculares próprias dos conhecimentos sobre o negro brasileiro, até então tratados sob uma referência de inferiorizado, estereotipado, invisibilizado. Porém, mudanças

³⁸ Original: *El grupo de modernidad/colonialidad ha encontrado inspiración en un amplio número de fuentes, desde las teorías críticas europeas y norteamericanas de la modernidad, hasta el grupo surasiático de estudios subalternos, la teoría feminista chicana, la teoría postcolonial y la filosofía africana; así mismo, muchos de sus miembros han operado en una perspectiva modificada de sistemas mundo. Su principal fuerza orientadora, sin embargo, es una reflexión continuada sobre la realidad cultural y política latinoamericana, incluyendo el conocimiento subalternizado de los grupos explotados y oprimidos.*

palpáveis têm tomado corpo ao longo das décadas, com base nos diversos movimentos e conquistas, que exigem a sua devida enunciação. Suas questões, então, poderiam ter as bases deste grupo como referência epistemológica, ao desenvolvimento dos seus conhecimentos, com base referencial em pedagogias decoloniais, que tiram a Europa do centro do mundo, visibilizando a história e conhecimentos dos grupos até então deslegitimados e, mais do que marginalizados, até então invisibilizados ou indevidamente mencionados. Diante disso, podemos considerar que existe a possibilidade de serem pensados renovados currículos, sob novas referências epistemológicas, no pensar, elaborar e pôr em ação essas novas perspectivas.

Por acreditar na implementação de novos pensamentos direcionadores para estas novas construções curriculares, e, ao considerar tais processos, “revelados” pelos autores do Grupo Modernidade/ Colonialidade, torna-se relevante ter conhecimento acerca de seus conceitos desenvolvidos, que podem se tornar setas direcionadoras rumo aos novos conhecimentos e novas epistemologias, pois [...] *a superação da colonialidade do poder, do saber e do ser, apresenta-se como um problema desafiador a ser considerado pela ciência e teoria política estudada no Brasil* (BALLESTRIN, 2013, p.90).

Essa superação, portanto, torna-se um desafio, à medida que seja conhecida, identificada e refletida, tendo como base tais conceitos, que explicitam a colonialidade nestas dimensões. Apresentados por Aníbal Quijano, vejamos, pois, um pouco acerca de cada um deles, correlacionando-os com a questão em pauta: a colonialidade do poder, colonialidade do saber e a colonialidade do ser.

A colonialidade do poder nos currículos

As formas e os efeitos da colonialidade do poder – conceito este desenvolvido por Aníbal Quijano, em 1989 – obtiveram suas particularidades, de acordo com os territórios explorados no colonialismo. Segundo Quijano (*on line*), *a América Latina é, sem dúvida, o caso extremo da colonização cultural da Europa* (p.3). Nela, é mais perceptível os seus efeitos de produção e reprodução. Sobre a África,

a destruição cultural foi, sem dúvida, muito mais intensa que na Ásia, mas menor do que na América. Os europeus também não conseguiram ali a destruição completa dos padrões expressivos, em particular de objetivação e formalização visual. O que fizeram foi despojá-los de legitimidade e de reconhecimento na ordem cultural mundial dominado pelos padrões europeus. Foram capturados pela categoria de “exóticos”. (QUIJANO, *on line*, p.3)

Percebe-se que, quando a estratégia de invisibilizar não se consolida, o processo de colonialidade logo providencia suas formas para deslegitimar; ou seja, esta ou aquela expressão cultural até existem, mas a hegemonia eurocêntrica se julga “superior”. Quanto aos demais conhecimentos, com base em outras referências – que não as europeias – cabe retirar-lhes a relevância, classificando-as como “exóticas”, “mitos”, “crendices” ou “superstições”. Silva (2013) afirma que

a dimensão epistemológica e cultural do processo de dominação colonial não se limitava, entretanto, à produção de conhecimento sobre o sujeito colonizado e seu ambiente. O processo de dominação, na medida em que ia além da fase de extermínio e subjugação física, precisava afirmar-se culturalmente. (p.128)

Por isso mesmo, o conhecimento “do outro” é colocado num patamar inferiorizado. Quanto a isso, Quijano (2005) nos mostra um dos porquês:

o fato de que os europeus ocidentais imaginaram ser a culminação de uma trajetória civilizatória desde um estado de natureza, levou-os também a pensar-se como os *modernos* da humanidade e de sua história, isto é, *como o novo e ao mesmo tempo o mais avançado da espécie*. Mas já que ao mesmo tempo atribuíam ao restante da espécie o pertencimento a uma categoria, por natureza, inferior e por isso anterior, isto é, o passado no processo da espécie, os europeus imaginaram também serem não apenas os portadores exclusivos de tal modernidade, mas igualmente seus exclusivos criadores e protagonistas. (p.111-112)

Observa-se que a hegemonia cultural ainda é uma imposição presente, pois ainda são utilizados como referência os padrões europeus, com as suas dicotomias, sempre classificando como “melhor/ pior”, “bom/mau”, “bonito/ feio”, dentre outros. Correspondendo a esta prerrogativa eurocêntrica, percebe-se que no espaço escolar a diversidade cultural se encontra presente, mas ainda se fundamenta, então, nessa colonialidade do poder. Sobre isso, Silva (2013) nos relembra que *é através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganham seu lugar na teoria curricular*. (p.101) Não seriam, pois, as seleções e formulações curriculares que demonstram estas disputas de poder, com vistas à “formação” de identidades e culturas? Onde se pensaria, então, formulações que problematizem estas questões, em relação à temática étnico-racial, que não na formação inicial?

A partir do conhecimento acerca da decolonialidade do poder, constata-se *que as relações de colonialidade nas esferas econômica e política não findaram com a destruição do colonialismo* (BALLESTRIN, 2013, p.99). O colonialismo ainda tem suas marcas visíveis, a partir dos que ainda vivem de sua herança e interposições. As ressignificações de perspectivas

e práticas advindas deste pensamento, quando reproduzidas ou redesenhadas, toma novas formas, alimentando e fortalecendo a colonialidade.

Mignolo (2010, p.12) vem sugerir que a colonialidade do poder, definida por Quijano, se estabelece em diversificados *controles*, a saber: *controle da economia, controle da autoridade, controle da natureza e dos recursos naturais, controle do gênero e da sexualidade e controle da subjetividade e do conhecimento* (p.100). Controles estes que ditam os conhecimentos a serem legitimados, no cotidiano escolar, desde as seleções curriculares às relações interpessoais.

Seriam, portanto, as propostas epistemológicas decoloniais, que apontam as dimensões de colonialidade, as que podem responder às indagações acerca da abordagem sobre o negro, sobre sua história e sobre sua cultura? É uma questão que exige estudos e reflexões mais profundos.

A colonialidade do saber e a necessidade da construção de uma nova *episteme*

Silva (2013) afirma que *o saber e o conhecimento estiveram estreitamente ligados aos objetivos de poder das potências coloniais europeias desde o seu início* (p.128). O saber sempre foi visto e utilizado como instrumento de poder. Isso vem reafirmar que o grupo M/C realmente não está equivocado, visto que os autores deste grupo demonstram suas vertentes conceituais, também acerca da colonialidade do saber.

Oliveira e Candau (2010) reafirmam o entendimento de Quijano sobre colonialidade do saber, entendida como *a repressão de outras formas de produção de conhecimento não-europeias, que nega o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, reduzindo-os, por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais, pois pertencem a ‘outra raça’* (p.20). Ou seja, outros conhecimentos não são legitimados e, sob a colonialidade do saber, a hegemonia europeia torna-se satisfatória às forças dominantes. Limita-se à permissão de um referencial único para a construção de diversos saberes. Não tem sido incoerente e inconsequente essa imposição? Os grupos hegemônicos, certamente, devem julgar que não, pois a *lógica fundamental para a reprodução da colonialidade do saber é o eurocentrismo* (BALLESTRIN, 2013, p.103).

Este eurocentrismo vem ditando pensamentos e ações docentes e institucionais, que são retroalimentados pelo sistema educacional que se submete a esta colonialidade do saber. Sabe-se que *a escola brasileira é uma escola etnocêntrica, tendo como base as culturas europeias*. (TRIUMPHO, 1997, p.70). Esta cultura, sendo determinada por este mesmo referencial, fecha-

se, intencionalmente, frente às outras perspectivas. Bastam superficiais análises de grades curriculares, de material pedagógico, de livros didáticos, de seleções e práticas curriculares que se percebe o quanto *eles privilegiam as culturas europeias, apesar de os brancos serem minoria no Brasil. A cultura do negro, que é a maioria do povo brasileiro, é ignorada* (TRIUMPHO, 1997, p.69). Estando inserido neste ciclo hegemônico de formação, também o educador [...] *é fruto desta sociedade e, portanto, fruto da ideologia discriminatória dos grupos que marginaliza [...] acreditamos que o professor necessita reaprender sobre aquilo que ensina* (LIMA, I., 1997, p.86). E como *locus* deste reaprender, coloca-se aqui o curso de formação inicial.

Colonialidade do ser e questões identitárias: uma inter-relação

Tendo como base essencial a valorização do negro como referência educacional a ser implementada, não há como desvencilhar as questões concernentes da colonialidade do ser das questões identitárias desenvolvidas, em especial, no ambiente escolar. Nesse sentido,

[...] é fundamental o entendimento sobre como a invisibilidade do outro, o estereótipo, a exclusão operam para esvaziar os descendentes de africanos dos seus significados e dos valores de sua cultura, ao mesmo tempo em que os preenchem com a tradição, o passado significativo de um só grupo, aquele que tem prevalência histórica na sociedade. (SILVA, A., 1997, p.31)

Considerando as determinações educacionais até então vigentes, a colonialidade do ser se efetiva na sociedade, utilizando-se de inúmeros instrumentos: construção de diferentes concepções culturais, enfoques epistemológicos, as representações impostas pelas mídias, os currículos determinados, dentre muitos outros, que vêm ditando e construindo identidades hierarquizadas. Constata-se que, [...] *além de uma luta decolonial de poder e de saber, para os afrodescendentes a colonialidade do ser é fator relevante nas disputas epistêmicas no campo educacional* (CANDAU et.al. 2010, p.37). Como já fora apontado, “criar” culturas e identidades é também campo de ação desta colonialidade.

A construção da identidade do negro está diretamente ligada à implementação da colonialidade do ser. Gomes (2012b) nos relembra que

[...] a identidade negra se constrói gradativamente, num movimento que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, no qual os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividades e onde se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo. Geralmente este processo se

inicia na família e vai criando ramificações e desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece.

A identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo e é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros(as). Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável, quando discutimos, nos processos de formação de professores(as), sobre a importância da diversidade cultural? Para entender a construção da identidade negra no Brasil é importante também considerá-la não somente na sua dimensão subjetiva e simbólica mas sobretudo no seu sentido político [...] (p. 43)

As questões apontadas pela autora nos sugerem várias questões, tendo a escola como locus de ação, quanto à colonialidade do ser e as implicações identitárias do negro: quais relações sociais a escola vem promovendo entre os negros e os demais grupos étnico-raciais? Qual(is) visão(ões) de mundo ela tem promovido? Considerando, junto com Müller (2009), que [...] *o senso comum ainda não percebe que a sociedade brasileira é uma sociedade racista* (p.43), como esta mesma escola tem lidado com tais questões? Será que, em pleno século XXI, ainda podemos admitir a negação identitária dos diversos grupos que formam esta mesma sociedade? Será que ainda podemos admitir a promoção da violência da auto-rejeição, impostas por sistemas dominantes, com base em relações de poder, também nesse campo?

Não há como negar a inter-relação direta entre a colonialidade do ser com as questões identitárias – aquela tem, há séculos, determinado estas. Porém, nós nos encontramos em contextos de mudanças, onde as diversidades existentes têm exigido sua presença nos currículos e nas ações, com base em novas epistemologias, que possam referenciar mudanças significativas e concretas.

Multiculturalismo e interculturalidade crítica: o movimento negro como percurso essencial

Não há como apontar novas possibilidades de construção de conhecimentos para as relações étnico-raciais sem passar pelas inúmeras – essenciais e efetivas – contribuições do movimento negro. Quando se fala em movimento negro, muitos pensam nas últimas ações, há algumas décadas atrás. Porém, considerando-o em seu sentido amplo, destaco que este teve seu início muito antes, desde o *processo de resistência que se deu desde a repulsa ao trabalho compulsório, aos abortos, suicídios, crimes contra os senhores até as fugas e revoltas em maior*

escala (GOMES, 1997, p.18). Ações estas que negam um caráter passivo que os meios didáticos tanto têm feito questão de enfatizar em seus conteúdos, ao longo dos anos.

Junto com Pereira (2010) [...] *considero o movimento negro organizado como um movimento social que tem como particularidade a atuação em relação à questão racial* (p.81). Sabe-se que, ao longo das décadas, muitos grupos se formaram, de maneira organizada e sistematizada, com vistas a objetivos comuns e sob pontos de partida diversos. Porém, é fato que o objetivo central é a luta contra todo o racismo e discriminação contra o negro, a luta pela adequada visibilização de sua ancestralidade e o conhecimento acerca destes mesmos processos, com vistas ao fomento de uma sociedade mais justa e igualitária em direitos e dignidade. Mesmo ciente de que muitos foram/ são os grupos, com seus diferenciados interesses e perspectivas, opto pelo termo movimento negro, no singular, considerando a forma como muitas lideranças se reconhecem, em *busca por alguma “unidade” dentro da pluralidade que é o movimento* (PEREIRA, 2010, p.82), reconhecendo que a questão racial é o foco primordial, dentre os inúmeros grupos.

O Movimento Negro e a Educação

Francisco foi matricular-se na escola de seu bairro. Com orgulho disse seu nome à secretária, o nome de seus pais, seu endereço e também sua religião: católica.

Benedito também foi matricular-se. Disse seu nome, o nome de seus pais, falou baixinho o nome da comunidade onde mora e, quanto a sua religião, mentiu, afirmando ser católico.

Francisco, na pré-escola, fica radiante ao entrar na sala de aula. Há gravuras bonitas nas paredes, parecidas com a sua família que tem pele clara e cabelos ondulados.

Benedito, na mesma turma, não consegue se identificar com as gravuras expostas.

Mais tarde, nesta mesma sala de aula, Francisco fica feliz porque foi escolhido para ser o xerife num teatrinho realizado pela professora.

Benedito também quer ser xerife, mas foi escolhido para ser o bandido. Quando seu pai foi buscá-lo, no final do horário escolar, Benedito estava chorando.

No 1º grau, Francisco começa a perceber que a história de seu povo é uma verdadeira epopeia, navegou, cristianizou, civilizou o mundo.

Francisco é um menino satisfeito com tudo o que a escola lhe oferece de valores positivos. Vê na escola que seus antepassados colonizaram o Brasil, escravizaram os negros e, mais tarde, os libertaram.

Benedito, pelo contrário, vê que seu povo vem de uma região atrasada. O livro didático mostra-lhe que o povo africano não vive em nação, vive em tribo e é um povo selvagem. Os livros didáticos mostram a Benedito que seu povo serviu passivamente por 300 anos

aos seus senhores brancos e que, durante a escravidão, os negros tornaram-se bandidos e criaram os quilombos, reduto de pessoas malvadas, no meio do mato, e, muitas vezes, incendiaram as fazendas dos senhores bonzinhos.

Francisco concluiu o 1º grau com louvor e Benedito desistiu de estudar na 6ª série.

(TRIUMPHO, 1997, p.68-69)

Esta pequena história, contada por Vera Regina Santos Triumpho (1997), iniciando este trecho do trabalho, encontra-se no livro “O Pensamento³⁹ Negro em Educação no Brasil”. Ela ilustra situações ainda recorrentes em diversas escolas brasileiras, mesmo após quase vinte anos de sua escrita, retratando visíveis agressões à formação das identidades dos cidadãos negros, considerando que os *professores, da educação infantil ao ensino superior, têm importante papel no fortalecimento da identidade negra, que se constrói nos embates provocados pela ideologia do branqueamento* (SILVA e BARBOSA, 1997, p.13).

Tal história reflete o quanto é relevante a intervenção escolar na formação dos sujeitos e o como ela tem contribuído para a formação do ser negro. O cidadão negro já sofre as invisibilizações e representações negativas quanto à história dos seus ancestrais, a partir do momento em que são representados negativamente sob estereótipos construídos, que se propagam até então. Portanto, a escola tem-se demonstrado como reprodutora fiel a este tipo de ação.

Para Triumpho (1997), [...] *na sociedade que aí está é bem mais fácil, cotidianamente, o negro se diluir no imenso universo cultural dos que se dizem europeus* (p.75). Bastam superficiais observações dos materiais pedagógicos e de consumo que são utilizados, os murais que são elaborados e os papéis teatrais que são distribuídos, para averiguar esta constatação. A escola cumpre este papel de fortalecimento à hegemonia, à medida que ainda insiste em representações, tendo como referencial os padrões europeus, reforçados no cotidiano escolar, a partir do momento em que impõe a figura de *bandido* ao negro e de *xerife* ao branco, fortalecendo as determinações de dominação e poder de povos sobre outros, em todos os aspectos, tendo como referencial a sua raça. Sabe-se que os negros têm

[...] menos de um século de educação escolarizada – educação formal – garantida por lei, mas bem pouco garantida na prática. O modelo do aluno esperado pela escola e pelos educadores não é a criança negra provinda das

³⁹ Segundo as organizadoras Silva e Barbosa (1997), *pensamento aqui é entendido como o processo de expressar conhecimentos constituídos na experiência vivida e refletida, de combinar compreensões do vivido com julgamentos, propostas, avaliações, hipóteses. Processo este que revela escolha crítica de concepções de mundo, de sociedade, de relações entre as pessoas, de educação.* (1997, p.10)

classes populares, mas sim a criança branca vinda da classe média ou alta. Se o aluno negro sobreviver à recepção da escola – descaso e/ou estupidez dos professores e funcionários, piadas, gozações, apelidos e desprezo dos colegas – virão os livros – onde o negro quase não aparece e se aparece é como ladrão, bandido, realizando serviços braçais, como Saci Pererê ou em caricaturas. A história da África raramente aparece nos livros e, quando isso acontece, é mostrada geralmente de forma grotesca e deturpada. Os negros deixam de ser africanos e passam a ser designados unicamente como escravos. (CAETANO, 1997, p.92)

Tal constatação pode ser vista na história relatada. É notável que o livro didático, este instrumento de trabalho docente, ainda é *dirigido para um segmento branco e de classe média, reforçando o outro – o branco – como único representante da humanidade, com funções e papéis diversificados na sociedade, belo, puro e inteligente* (SILVA, A., 1997, p.34). A escola ainda fortalece este paradigma “único” quando apresenta apenas uma versão histórica sobre os fatos – determinando como “heróis” os brancos, e como os “passivos” ou “inimigos”, os negros. Muitos pedagogos, como coordenadores pedagógicos ou como docentes, têm utilizado o livro didático como “o” instrumento que conduz o seu trabalho, sem a prática reflexiva sobre “o quê” o mesmo apresenta e sem questionar “como” este instrumento os apresenta.

Diante desta pequena história, onde qualquer semelhança não é mera coincidência, percebe-se a necessidade de intervenção de lutas e exigências diretas quanto ao espaço escolar e suas insistências instrumentais. Como Silva e Barbosa (1997), penso que *já não se trata apenas de denunciar as opressões desde sempre sofridas, tampouco de proclamarem-se humanos diante dos que os desumanizam, mas sim de expressar conhecimento crítico da realidade vivida e a partir dele organizar suas ações* (p.9). A ação do pedagogo, neste contexto, torna-se essencial, à medida que venha reconhecer, refletir e promover ações para o seu combate.

Por isso mesmo, a Educação sempre foi pauta prioritária na luta dos movimentos sociais brasileiros, em especial, do movimento negro. Afirmações como a de Jesus (1997) de que *precisamos lutar para a erradicação do racismo, principalmente na educação* (p.57), demonstram isso. Segundo Pereira (2010), *a importância dada à educação e a valorização de estratégias como a organização de encontros, conferências, centros de estudos etc. também podem ser observadas como elementos característicos do movimento negro brasileiro ao longo de todo o período republicano* (p.87-88). A Educação, portanto, sempre foi/ é/ será pauta prioritária deste grupo, como instrumento de combate ao racismo. Ela se torna instrumento chave de intervenção para este objetivo. A questão essencial, então, seria: como intervir, sistematicamente, na educação formal, para tal ação? É possível intervir, então, no campo

educacional, sem pensar nas questões curriculares? Vê-se, assim, que o Movimento Negro já pensava nisso...

Antecedentes da Lei 10.639/03

Antes mesmo da promulgação da Lei 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei 9.693/ 96), em seus artigos 26A e 79B, ao determinar, no currículo oficial das Redes de Ensino – Pública e Privada – a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, *no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras* (BRASIL, 2003), a história do Movimento Negro demonstra a constante preocupação dos seus integrantes com os currículos escolares.

Sendo o foco central deste trabalho, o conhecimento de como se deu o processo de inserção da temática étnico-racial no currículo previsto de um curso de Pedagogia, foi constatado que essa demanda não é novidade. Ela antecede até mesmo à citada lei, pois, em 1997, Jesus vem apontar a necessidade da *inclusão da disciplina História da África e do Povo Negro no Brasil nos currículos escolares* (p.50). Os currículos, então, já tinham o significado instrumental de poder e de possível mudança das perspectivas de ensino quanto ao negro e sua história, no campo educacional.

O movimento de renovação do pensamento e da prática educacional no Brasil tem sido marcado pelos movimentos sociais. Estes movimentos em sua diversidade de classe, gênero, raça têm contribuído para mostrar a realidade do nosso sistema escolar, suas contradições e também para sensibilizar pesquisadores, teóricos e reformadores sobre os aspectos dessa realidade. Os movimentos sociais têm trazido novas temáticas, novos olhares e novas ênfases na pesquisa, na teorização e nas propostas de intervenção no nosso sistema educacional. (GOMES, 1997, p.19-20)

É indubitável a consideração acerca das contribuições dos movimentos sociais, frente às demandas impostas pelos diversos contextos educacionais. Ainda para Gomes (1997), o Movimento Negro *trouxe não somente reivindicações, mas também problematizações teóricas e ênfases específicas para a educação brasileira. Ele requalifica os direitos sociais, amplia a concepção de direito à saúde, lazer, educação* (p.20). Além disso, *professores/ professoras e alunos/ alunas de diferentes segmentos étnico-raciais e nível sócio-econômico são sujeitos de direitos e, enquanto tal, devem ter acesso a uma educação mais democrática e menos excludente* (GOMES, 1997, p.29). Portanto, o movimento traz a concepção do negro como

sujeito de direitos, inserido numa sociedade que, ao longo de séculos, vem estigmatizando-o, invisibilizando-o e subalternizando-o – de forma histórica, social, econômica e culturalmente.

Diante disso, cabe pensar com Gomes (1997) nas seguintes questões: *que contribuição o processo de luta trouxe para a educação? E como o negro tem contribuído para o pensamento educacional brasileiro?* (p.20). Para responder tais indagações, torna-se necessário um repensar a educação, sob o ponto de vista e contribuições do próprio negro.

Algumas contribuições

Considerando ações efetivas, Gomes (1997) caracterizou cinco contribuições do movimento negro, com base neste ponto de vista. Apesar do texto ter sido elaborado há quase vinte anos, ele é extremamente contemporâneo, face às questões interpeladas ao longo de todo este trabalho.

A primeira das contribuições, apontada por Gomes (1997), encontra-se pautada pela denúncia, ao afirmar *que a escola reproduz e repete o racismo presente na sociedade [...] uma instituição que também discrimina os negros e veicula valores preconceituosos sobre os mesmos* (p.20). Para ela, *a denúncia nunca sairá da luta do povo negro. É preciso denunciar o racismo. Sempre.* (GOMES, 1997, p.21). E essa luta torna-se um desafio cada vez maior, visto que *a maior parte das pessoas do universo escolar não se veem como racistas ou eurocêtricas* (TRINDADE, 1994, p.8). Ou seja, há muito o que se fazer a respeito.

A segunda contribuição que Gomes (1997) aponta vem dar *ênfase ao processo de resistência negra* (p.21). Sabe-se que tal processo, nos instrumentos didáticos aqui já comentados, trazem uma representação de um negro passivo e conformado à sua condição de escravo ou de subalternização – o que não corresponde à realidade – pois *a história oficial não contempla a luta dos movimentos sociais. O Movimento Negro tem pressionado a escola, os teóricos e pesquisadores no sentido de recontar a história em sua dimensão conflitiva* (p.22). Para ela, *aqueles que a incorporaram o fizeram devido às pressões do Movimento Negro, juntamente com o compromisso de profissionais interessados na superação do racismo e da discriminação racial* (p.22).

Já a terceira contribuição apontada é a questão da *centralidade da cultura*, reconhecendo que existe uma produção cultural elaborada pelos negros, a qual possui uma história ancestral, que nos remete à nossa origem africana. Tradições culturais como dança, música, práticas religiosas – dentre outros – *possuem algo peculiar que é próprio da ancestralidade africana e que não pode ser retirado, pois garante a nossa identidade* (GOMES, 1997, p.23). Ao longo

das décadas, percebe-se que isso vem se modificando, porém, necessitando de ajustes epistemológicos, visto que muitas das abordagens ainda desenvolvidas no contexto escolar ou são equivocadas ou, “sem querer”, reproduzem e fortalecem os estereótipos contra os quais tanto lutamos.

A quarta delas afirma que existem diferentes identidades e traz uma questão relevante sobre a escola: *como ela tem interferido ao longo do processo de construção da identidade racial de professores e alunos de diferentes pertencimentos étnico-raciais?* (GOMES, 1997, p.23). Fator este que abordamos com veemência, anteriormente, dada a sua importância. Já a quinta e última vem trazer um *repensar sobre a estrutura excludente da escola e a denúncia de que tal estrutura precisa ser reconstruída* (GOMES, 1997, p.24). Ou seja, a escola, seus currículos e os currículos de formação inicial devem ser repensados.

Tais contribuições do Movimento Negro, frente às questões de identidade, necessidade de constante denúncia, visibilização e valorização cultural negra, além da estrutura escolar excludente, vêm enfatizar o quanto se faz necessário repensar como têm sido desenvolvidos, elaborados e cumpridos os processos formativos, em caráter inicial, do futuro pedagogo. Essas questões vêm evidenciar a necessidade de mudanças epistemológicas para uma possível educação para as relações étnico-raciais. Mas, quais perspectivas poderiam dar conta destas questões, promovendo novos paradigmas conceituais e estruturais, além das perspectivas propostas pelo Grupo Modernidade/ Colonialidade?

Sobre o multiculturalismo e a interculturalidade crítica

Como parte das ações do Movimento Negro, podemos apontar o desenvolvimento da perspectiva que nasceu das lutas: o multiculturalismo. Candau (2008) vem afirmar que *uma das características fundamentais das questões multiculturais é exatamente o fato de estarem atravessadas pelo acadêmico e o social, a produção de conhecimentos, a militância e as políticas públicas* (p.49). O nascimento do multiculturalismo não parte da Academia, nem dos ambientes universitários, mas dos *movimentos [...] relacionados às questões étnicas [...] às identidades negras, que constituem o locus de produção do multiculturalismo [...], mantendo sempre o seu caráter profundamente marcado pela intrínseca relação com a dinâmica dos movimentos sociais.* (CANDAUI, 2008, p. 49). Sendo, portanto, fruto de ações do movimento negro, que é um movimento de luta, o multiculturalismo vai se estabelecer e se implementar também como luta, como ação política.

Porém, antes mesmo de chegar à denominação *multiculturalismo* e preocupados em considerar a diversidade presente no espaço escolar, termos como *pluricultural*, *Pedagogia Interétnica*⁴⁰ e *Multirracial* foram adotados e desenvolvidos como meio conceitual e implementação da valorização destas diversidades. Ao expor ações do Núcleo de Estudos Negros (NEN), em Santa Catarina, Lima (1997) aponta que *nossa luta não compreende somente a questão do negro* (p.82). E Silva (1997) ainda considera que

o pensamento dos educadores do Movimento Negro e dos seus aliados, voltado para a formação de educadores numa dimensão pluricultural e para a criação de escolas alternativas, está se voltando nesse momento para o currículo das escolas oficiais, no sentido de lutar por introduzir nesse currículo disciplinas que contemplem a diversidade humana nos seus aspectos étnico-culturais, entre outros. (p.38-39)

Portanto, a abordagem multicultural sempre foi fator considerado essencial às ações de implementação, porém, com alguns cuidados. Uma das dificuldades apontadas por Candau (2008), acerca do conceito de multiculturalismo, é o fato de, a este termo, ter-se atribuído vários significados e perspectivas, o que oferece grande risco às generalizações. Sendo assim, ela vem definir alguns destes significados, distinguindo-os sob abordagens descritiva e prescritiva.

Ela aponta que a abordagem descritiva *afirma ser o multiculturalismo uma das características das sociedades atuais, onde as configurações multiculturais dependem de cada contexto histórico, político e sociocultural*, tendo como ênfase a descrição e a compreensão da construção da formação multicultural de cada contexto específico (CANDAU, 2008, p.50). Já a prescritiva entende o *multiculturalismo como uma maneira de atuar, de intervir, de transformar a dinâmica social*, sendo este um projeto, *um modo de trabalhar as relações culturais numa determinada sociedade e de conceber políticas públicas nessa direção* (CANDAU, 2008, p.50). Candau (2008) ainda descreve três propostas de multiculturalismo: *assimilacionista, diferencialista* ou *monoculturalismo plural*⁴¹ e o *interativo*, também denominado *interculturalidade* (p.50).

Ela explica a abordagem assimilacionista como aquela que afirma *de que vivemos numa sociedade multicultural, no sentido descritivo* (p.50). Candau (2008) critica tal consideração, pois afirma que, *nessa, não existe igualdade de oportunidades, pois há grupos como os indígenas, negros, [...] que não têm o mesmo acesso a determinados serviços, bens, direitos fundamentais que têm outros grupos sociais* (p.50). Portanto, o multiculturalismo

⁴⁰ [...] desenvolvida por Almeida (1987)[...]. C.f.: LIMA, I (1997, p.85).

⁴¹[...] segundo Amartya Sen (2006) (apud CANDAU, 2008, p.50)

assimilacionista, no sentido descritivo, jamais contemplaria as necessidades para a formação inicial de um pedagogo que contribua para uma eficaz educação para as relações étnico-raciais.

Já a assimilacionista, na perspectiva prescritiva, favorece *que todos se integrem na sociedade e sejam incorporados à cultura hegemônica*, cujo objetivo é *assimilar os grupos marginalizados e discriminados aos valores, mentalidades, conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica*, em que, no âmbito educacional, *promove-se a política da universalização da escolarização*, sob a qual o sujeito é inserido tal como são os bens e as instituições, *deslegitimando dialetos, saberes, línguas, crenças, valores “diferentes”* (p.50), sendo esta uma outra abordagem que podemos dispensar.

O multiculturalismo diferencialista critica a assimilacionista por afirmar que esta nega a diferença ou a silencia, propondo, então, a ênfase no *reconhecimento da diferença*, a fim de *garantir a expressão das diferentes identidades culturais presentes num determinado contexto*, garantindo espaços em que possam se expressar, atribuindo isto como possibilidade para a manutenção das matrizes culturais de base (CANDAU, 2008, p.50-51). Candau (2008) relembra que estas duas são as abordagens mais desenvolvidas na sociedade e que ambas *convivem de maneira tensa e conflitiva* (p.51).

Porém, como Candau (2008), percebo que a perspectiva que mais corresponde às demandas necessárias ao desenvolvimento e implementação de uma efetiva educação para as relações étnico-raciais, considerando a formação inicial do futuro pedagogo, é a que *propõe um multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade, por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades, democráticas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade* (p.51). A intercultural, portanto, é a que consideraremos como perspectiva desejável, no currículo desta formação.

A perspectiva da interculturalidade

Entendemos interculturalidade como la posibilidad de diálogo entre las culturas.
(Walsh)

A constatação é inevitável: as diversas culturas estão – e sempre estiveram – nos inúmeros espaços, em especial, no espaço escolar e, nelas, manifestam-se sob diferentes formas, utilizando-se de inúmeros instrumentos. Devido a este entendimento e contexto, a interculturalidade crítica pode corresponder à necessidade de mudanças e valorização do negro e de sua cultura no contexto escolar e, tendo como força motriz as ações do movimento negro, esta interculturalidade é *concebida como processo e como projeto político* (CANDAU et al,

2010, p.25). É fato que o estudante vai para o espaço escolar e, em si, carrega toda a sua construção cultural, que se reflete em suas características identitárias que construiu ou que a sociedade o impôs: suas linguagens, vestimentas, gostos musicais, danças, práticas desportivas ou alimentares, dentre tantas outras. Possibilitar o diálogo entre estes diversos sujeitos, com respeito e alteridade⁴², sem cair nas armadilhas das classificações de “melhor” ou “pior” ou do engano de que não há possibilidade de conflito, é a proposta essencial da perspectiva intercultural crítica.

Walsh (2009) vem nos lembrar que, a partir da *interculturalidade crítica, não partimos do problema da diversidade em si, mas do problema estrutural – colonial - racial*⁴³ (p.4). O olhar, portanto, volta-se para as demandas impostas pelo colonialismo e, de maneira mais estruturante e contínua, da colonialidade.

Candau (2008) vem apontando algumas características da interculturalidade como: *a promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais; o rompimento com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais, concebendo a cultura em suas raízes históricas e dinâmicas, sem a fixação das pessoas num determinado padrão cultural* (p.51). Ela, portanto, não essencializa, não hierarquiza e nem dicotomiza, como pretende o projeto da modernidade já citado.

Outra característica é a de afirmar que [...] *processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente, o que supõe que as culturas não são puras* (CANDAUI, 2008, p.51). Além disso, considera *a consciência dos mecanismos de poder, cujas relações culturais estão construídas na história atravessadas por questões de poder* (p.51). A última das características descritas por Candau (2008) *é o fato de não desvincular as questões da diferença e da desigualdade presentes hoje de modo particularmente conflitivo, tanto no plano mundial quanto em cada sociedade* (p.51)

Sendo assim, como ela, assumo, para o desenvolvimento deste trabalho, a perspectiva intercultural que possa *promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais*, consciente de que, estas, ocorrem em

⁴²Do latim *alteritas*, *alteridade* é a condição de ser outro. O vocábulo *alter* refere-se ao “outro” na perspectiva do “eu”. O conceito de *alteridade*, por conseguinte, é usado em sentido filosófico para evocar o descobrimento da concepção do mundo e dos interesses de um “outro”. A *alteridade* deve ser entendida a partir de uma divisão entre um “eu” e um “outro”, ou entre um “nós” e um “eles”. O “outro” tem costumes, tradições e representações diferentes às do “eu”: por isso, faz parte de “eles” e não de “nós”. A *alteridade* implica colocar-se no lugar ou na pele desse “outro”, alternando a perspectiva própria com a alheia. C.f.: <<http://conceito.de/alteridade>>. Acesso em 18/10/2015

⁴³Tradução minha. Original: [...] *la interculturalidade crítica [...] no partimos del problema de la diversidad o diferencia em sí, sino del problema estructural-colonial-racial*. (WALSH, 2009, p.4)

meio a *conflitos provocados por assimetria de poder*, mas que podem favorecer a *construção de um projeto comum* (CANDAU, 2008, p.52) para o bem de todos.

Portanto, considerando que uma perspectiva intercultural crítica, em combate direto à colonialidade, vem transgredir todo o projeto hierarquizador da modernidade, a interculturalidade abre caminhos para o desenvolvimento de identidades abertas, que se encontram em constante formação e, considerando que esta perspectiva problematiza e desestabiliza as relações de poder que agem diretamente nos campos cultural, político e, conseqüentemente, curricular; será esta a perspectiva considerada como referencial para o desenvolvimento e expectativas concernentes para o currículo da formação deste futuro pedagogo, numa abordagem decolonial e antirracista.

CAPÍTULO 2 – A FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: POSSIBILIDADES

Uma das maiores preocupações da contemporaneidade é a educação, considerada como um instrumento essencial na luta contra as produções de desigualdades, racismo e toda forma de discriminação, fazendo parte, também, das pautas primordiais dos movimentos sociais, em especial do Movimento Negro. Tal preocupação se justifica, à medida que consideramos, com Franco (2011), que

parece haver um consenso social de que a educação deve ser o instrumento por excelência da humanização dos homens em sua convivência social, uma vez que os sujeitos, imersos em sua prática e impregnados das diversas influências educacionais, estão constantemente participando, interagindo, intervindo no seu próprio contexto cultural, requalificando a civilização para condições que deveriam ser cada vez mais emancipatórias e humanizantes (p.117).

Quais influências educacionais têm se destacado, então, nos diversos contextos educacionais? Eles têm sido humanizantes ou classificatórios, a ponto de sua hierarquização reproduzir ações desumanizadoras? Um processo educacional nesta perspectiva de humanização, valorização, empoderamento e visibilização – através do qual estes sujeitos tenham espaço à participação, interação e intervenção – e tendo em vista os inúmeros docentes, gestores escolares e coordenadores pedagógicos em atuação, faz-nos refletir que, *se é preciso que o aluno domine solidamente os conteúdos, o professor precisa ter, ele próprio, esse domínio* (LIBÂNEO, 2011, p.96), determinando, assim, a necessidade de prever tais processos formativos, acerca desta mesma abordagem, ainda em sua formação inicial.

Para isso e ainda apontando as questões referentes à educação para as relações étnico-raciais à implementação da Lei 10.639/ 03 e de suas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCNERER), podemos, ainda, concordar com Libâneo (2011), ao destacar que

a educação é uma prática social que busca realizar nos sujeitos humanos as características de humanização plena. Todavia, toda educação se dá em meio a relações sociais. Numa sociedade em que essas relações se dão entre grupos sociais antagônicos, com diferentes interesses, em relações de exploração de uns sobre outros, a educação só pode ser crítica, pois a humanização plena implica a transformação dessas relações (p.69-70).

Considerando que o processo de humanização seja comprometidamente retomado pela Educação, cujas abordagens também contemplem as questões pertinentes às relações étnico-raciais, com vistas à implementação de uma educação antirracista e, considerando a necessidade destas perspectivas em todas as licenciaturas – apesar da referida lei destacar as *áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras* –, foi opção, neste trabalho, dar maior ênfase ao seu termo *no âmbito de todo o currículo escolar* (BRASIL, 2003).

O espaço escolar encontra-se, cotidianamente, marcado pelos reflexos constantes da sociedade em que se insere e levando em conta que *a sociedade brasileira ainda é uma sociedade preconceituosa em relação aos negros e afrodescendentes, a escola também a será* (SOUZA, 2003, p.199), e ainda inseridos nesta mesma sociedade racista, fatos irão acontecer no espaço escolar, nos momentos em que o pedagogo⁴⁴ menos possa esperar, nas ocasiões mais espontâneas possíveis, pois, como nos alerta Franco (2011), [...] *as situações de educação estão sempre sujeitas às circunstâncias imprevistas, não planejadas, e, desta forma, os imprevistos acabam redirecionando o processo e muitas vezes permitem uma reconfiguração da situação educativa* (p.126). Espontaneamente, os alunos podem trazer para a sala de aula ou o ambiente escolar as situações que acontecem e que refletem o quanto ainda estamos impregnados da construção que hierarquiza e subalterniza o outro: o racismo. O pedagogo está capacitado para este enfrentamento? Ele saberá lidar com estes “imprevistos”?

Para reconfigurar tais situações nos processos educacionais, portanto, faz-se necessário estar capacitado para este enfrentamento e, se estas capacitações puderem já fazer parte da formação inicial dos inúmeros agentes deste contexto, as reproduções e a consolidação das desigualdades e diversos tipos de racismo poderão começar a ter seus dias contados, até porque *a educação, em todos os níveis e modalidades, é estratégica na transformação da atual situação em que se encontra a maioria dos negros e negras em nosso país, vítimas de preconceito e discriminação* (MONTEIRO, 2006, p.125). Analisar como estão os contextos formativos e pensar reflexões e ações já são passos para pôr em prática as transformações dessas situações discriminatórias.

Foi preciso, então, pensar e destacar um profissional que tenha como uma de suas funções trabalhar com este *âmbito curricular*, em seu sentido mais abrangente: pensando nas

⁴⁴Elegi nomear no gênero masculino, utilizando-me do termo “pedagogo”, ao longo do trabalho, tão somente com vistas a facilitar a leitura. Eu me abstive em optar por questões conceituais de gênero, visto que ainda não aprofundei leituras acerca desta temática. Um estudo como o de Sousa (2011)* pode auxiliar nesta reflexão, acerca desta profissão, hoje ocupada majoritariamente por mulheres. *C.f.: < http://bdm.unb.br/bitstream/10483/2287/1/2011_FernandoSantosSousa.pdf>. Acesso em 09/02/2016.

perspectivas de sua abordagem, tendo conhecimento acerca das legislações concernentes ao mesmo, selecionando conteúdos, elaborando grades curriculares, desenvolvendo projetos e material pedagógico, implementando práticas pedagógicas, dentre outras ações. Critérios estes que logo possibilitaram destaque a um profissional cujas funções se estabelecem neste entorno: o pedagogo.

Alguns aspectos históricos da Pedagogia

A etimologia da palavra Pedagogia nos indica que [...] o “*peda*” do termo *pedagogia* vem do grego *paidós*, que significa *criança* (LIBÂNEO, 2011, p.66), o que nos demonstra a associação ao ensino para a criança, referindo-se à Pedagogia. Porém, [...] o que queremos dizer quando utilizamos o termo “*pedagogia*” [...] ele se presta a vários significados conforme a tradição cultural, científica e epistemológica a que se recorre (LIBÂNEO, 2011, p.63). Sabe-se que termos que podem ser referenciados de diversas maneiras trazem riscos ao pedagogo como profissional, em sua identidade, processos de formação e, conseqüentemente, fatores que possam comprometer a sua atuação. Percebemos, com isso, que

a ideia de senso comum, inclusive de muitos pedagogos, é a de que Pedagogia é ensino, ou melhor, o modo de ensinar. Uma pessoa estuda Pedagogia para ensinar crianças. O pedagógico seria o metodológico, o modo de fazer, o modo de ensinar a matéria. Trabalho pedagógico seria o trabalho de ensinar, de modo que o termo *pedagogia* estaria associado exclusivamente a ensino. (LIBÂNEO, 2001, p.155-156)

Mas, hoje, será que ao pedagogo cabe apenas o ensinar? Ou a ele estão possibilitadas outras relevantes atuações? Pode este senso comum ainda se sustentar? No contexto contemporâneo, tomando como base a presença e atuação do pedagogo em inúmeros espaços, tem-se e percebe-se que seu exercício vai além do citado, construído pelos seus percursos históricos bem singulares. Percursos estes que também acompanharam os processos de mudanças no contexto educacional como um todo, pois [...] *a história da educação brasileira é permeada de avanços e retrocessos, o que sem dúvida alguma era [é] refletido na formação de professores* (SILVA, 2008, p.551). A formação de professores e, é fato, dos pedagogos, também se inserem nestes contextos de avanços e retrocessos. Conforme Libâneo (2001, p.39), “*a história dos estudos pedagógicos, do curso de Pedagogia, da formação do pedagogo e de sua identidade profissional está demarcada por certas peculiaridades da história da educação brasileira desde o início do século.* (LIBÂNEO, 2001, *apud* SILVA, F., 2008, p.551). Essa

história, inevitavelmente, acompanha os processos históricos educacionais no Brasil, por ser mesmo parte desta mesma história.

Furlan (2008) vem colaborar neste estudo histórico, mesmo que de maneira breve, apontando a trajetória da Pedagogia, tomando como ponto de partida os anos 30 do século XX. Tal período demonstra que a história deste curso encontra-se atrelada a do Movimento dos Pioneiros da Escola Nova, que *rompeu com o período anterior, impulsionando assim a profissionalização dos professores* (p.3863). Ao mesmo tempo em que se inaugurou a Faculdade de Filosofia e Letras, em 1939, foi criado o curso de Pedagogia, oferecido nesta mesma Instituição, cujo objetivo primordial era *formar professores para o ensino secundário* (p.3863).

Nesta perspectiva de formação de professores, até 1930, eram formados na *Escola Normal*, substituída, ao longo da década de 1930, pelos *Institutos de Educação*. O primeiro curso superior, segundo Furlan (2008), foi criado em 1935, na Universidade do Distrito Federal, incorporando a Escola de Professores. Pelo decreto lei número 1.190/ 39, foi instituída a criação do curso de Pedagogia no *esquema 3 + 1*, que consistia na formação do bacharel em Pedagogia, nos três primeiros anos, que estaria *preparado para ocupar cargos técnicos da educação* (p.3865), sendo necessário cursar *mais um ano de didática* para adquirir a licenciatura (p.3864).

Furlan (2008) traz a breve história do curso, em quatro períodos, onde o primeiro é o das *regulamentações* (de 1939 a 1972), tendo o Conselheiro Valnir Chagas como o relator. Este foi um período de questionamento acerca da necessidade da existência do curso de Pedagogia, devido às suas constantes *deficiências quanto a sua identidade* (p.3865); foi nele que, diante das *necessidades do mercado de trabalho*, institui-se o parecer CFE nº. 252/ 69, que *visava a formação do professor para o ensino normal (licenciado), e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção dentro das escolas e do sistema escolar* (p.3866).

Logo em seguida, Furlan aponta o segundo, o das *indicações* (de 1973 a 1978), período este caracterizado como uma continuidade do período anterior, diferenciando-se com o desdobramento do curso, em que eram oferecidas *variadas alternativas de habilitações que fariam parte [...] de licenciaturas pedagógicas* (p.3867). Já o período das *propostas* (de 1979 a 1998) destaca-se pela *participação de professores e estudantes universitários em defesa do curso de Pedagogia* (p.3867) e o período dos *decretos* (de 1999 até os dias atuais), a partir do qual as discussões se tornam ainda mais acirradas, com vistas ao repensar acerca de sua identidade e atuação.

Diante deste contexto, estamos vivenciando um processo em pleno desenvolvimento. Mas, por que um processo? Porque o pedagogo, mesmo tendo em vista as legislações vigentes, encontra-se em busca de sua identidade e, conseqüentemente, no processo de reflexão e definição quanto a sua atuação, considerando tanto os espaços quanto às possíveis ações.

Porém, antes de abordar a questão identitária do pedagogo que, segundo Silva (2008), *[...] é a partir do estabelecimento do curso de Pedagogia que poderemos iniciar o processo de construção de identidade do pedagogo de forma mais legítima* (p. 552) e esta mesma identidade, influenciada, constantemente, por questões históricas, políticas, sociais – em processos de embates e disputas – necessário se faz apontar sob qual perspectiva de Pedagogia este trabalho se fundamenta. Para isso, afirmo com Libâneo (2011) que

pedagogia é, antes de tudo, um campo científico, não um curso. O curso que lhe corresponde é o que forma o investigador da educação e o profissional que realiza tarefas educativas seja ele docente ou não diretamente docente. Somente faz sentido um curso de Pedagogia pelo fato de existir um campo investigativo – o da Pedagogia – cuja natureza constitutiva é a teoria e a prática da educação ou a teoria e prática da formação humana. (p. 64)

Tratar, então, o curso de Pedagogia não apenas como curso, mas como campo científico, gera possibilidades para a reflexão acerca de sua estruturação legal e curricular, possibilitando mudanças necessárias e efetivas. Sendo assim, como campo científico, a Pedagogia pode ser pensada, repensada, reconstruída, reformulada, tendo em vista a educação de qualidade e equânime tão necessária à implementação de uma efetiva educação antirracista, com base numa cuidadosa e concretizada educação para as relações étnico-raciais.

Pedagogo: uma identidade em formação

Pensar a identidade é fator preponderante à efetiva ação. Não há como agir se não se sabe *como, para quem, para quê e por quem*. Como visto, para Silva (2008), *[...] a identidade do pedagogo encontra-se em construção, estando ainda numa forma bastante controversa e indefinida* (p. 550). Como toda formação identitária, a definição da identidade de um pedagogo também se encontra em processo, pois *[...] existem inúmeras controvérsias por parte dos teóricos quanto à identidade do pedagogo* (Idem, p. 549). Considerando sua trajetória histórica, frente às constantes mudanças contextuais legais e determinações à atuação, percebe-se que *[...] em meio a essas mudanças vai se tornando difícil a elaboração da identidade do pedagogo* (SILVA, 2008, p. 552) e o quanto, ao longo da história, ele se conformou a contextos e

interesses diversos, tornando inviável a delimitação de apenas uma identidade para este profissional, principalmente, no período em que nos encontramos, considerando que

[...] as transformações ocorridas constantemente na sociedade delineiam o perfil do profissional da educação, direta ou indiretamente, uma vez que a educação – objeto de estudo do pedagogo – tem seu percurso traçado de acordo com os interesses de diversos segmentos da sociedade – econômico; político; social; cultural – o que vem a refletir no papel do pedagogo e conseqüentemente no curso de Pedagogia (CAVICCHILO e ARAÚJO, 2008, p.1546-1547).

Porém, assim como esse trabalho parte da indagação se nos cursos de formação de Pedagogia estão previstos os conteúdos que abordam as questões étnico-raciais, conforme a Lei 10.639/ 03 e suas Diretrizes, será a partir de uma Lei que também delinearei a questão da identidade do pedagogo, eleita para as considerações deste trabalho: a identidade apontada tanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96), quanto a indicada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, estabelecida pela Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 1, de 15 de maio de 2006. Este último documento define, além de outras questões, os *princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país[...]* (BRASIL, 2006). Estas questões devem fundamentar-se *nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006* (Idem).

Assim como o Artigo 61⁴⁵ da LDBEN/96 aponta quem são considerados os profissionais da educação, as Diretrizes do curso de Pedagogia, em seu Artigo 2º, define que

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, grifo nosso).

Observa-se, pois, com base nesta definição legal, que o cerne da formação do pedagogo é o exercício da docência, distribuída e aplicada nas funções que poderá vir a exercer, que

⁴⁵Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

necessitem de conhecimentos pedagógicos. Hoje, em nossos contextos educacionais, quais seriam estas funções, além do regente em sala de aula? Qual formação inicial tem sido exigida para as demais funções pedagógicas do contexto escolar, além do docente regente de turma?

Além disso, é preciso destacar que docência aqui é definida 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. (BRASIL, 2006, grifo nosso)

Tal entendimento acerca da docência, neste documento, vem realçar a necessidade da previsão desta formação antirracista. Ele mesmo vem apontar que a docência se constrói com base em *relações sociais e étnico-raciais*, apontando que isso se concretiza por meio de articulações entre os conhecimentos construídos, fomentando a urgência e relevância desta construção ainda na formação inicial, considerando a diversidade étnico-racial. Para que a ação deste pedagogo seja metódica e intencional é preciso que este construa as melhores reflexões e estratégias possíveis para efetivar tal construção, de forma produtiva.

Porém, é preciso lembrar que *o curso de Pedagogia pode, pois, desdobrar-se em múltiplas especializações profissionais, uma delas a docência, mas seu objetivo específico não é somente a docência* (LIBÂNEO, 2011, p.65). A definição de docência - que engloba as demais atuações, apontada nas Diretrizes não mais como especializações, mas como outras funções que necessitam de conhecimentos pedagógicos - vem enfatizar a importância ao que Libâneo nos colocou: que o processo educativo se faz nas relações e inter-relações, na articulação entre os conhecimentos pedagógicos como campo científico.

Entendendo um pouco mais sobre a identidade do pedagogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia

Como todo processo histórico, as Diretrizes foram se definindo, ao longo de décadas.

Através do Edital nº 4, de 3.12.97, a SESu/ MEC designou comissões de especialistas para elaboração de diretrizes curriculares dos cursos superiores, incluindo as licenciaturas onde coubesse. Em 6.5.99, a Comissão de especialistas de ensino de Pedagogia (designada pela Portaria SESu/ MEC nº 146, de março de 1998) tornou pública sua proposta de Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia. (LIBÂNEO e PIMENTA, 2011, p.18)

Percebe-se que a sua formulação se deu num contexto de embates e disputas, sendo aprovado e publicado no Diário Oficial da União apenas em 2006 - quase dez anos após a apresentação de uma das primeiras propostas.

Além de trazer considerações para o estabelecimento de sua implementação, as Diretrizes apontam abordagens sobre o que deve propiciar o curso de Pedagogia, com o que trabalhará o estudante deste curso, o que deverá ser central nesta formação, o que seriam as atividades docentes, sobre a estrutura do curso (definida por núcleos), a carga horária obrigatória, os termos a serem contemplados no projeto pedagógico da instituição, dentre outras questões.

Averiguando no Parecer CNE nº 5/2006, observa-se que este vem apontar o “Perfil do Licenciado em Pedagogia”, item que destaca definições quanto à formação deste perfil que podem auxiliar como diretrizes na construção/ reconstrução/ ressignificação da identidade do futuro pedagogo. Ele aponta que o curso de Pedagogia *trata do campo teórico-investigativo da educação, do ensino, de aprendizagens e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social* (BRASIL, 2006). E, como campo científico e teórico-investigativo, implementado numa *práxis social*, esta pede ação/reflexão/ação, em processo contínuo, enfatizando a importância que nos traz Ghedin (2012), quando aponta uma formação sob uma perspectiva aonde

os conceitos de educador reflexivo e de educador pesquisador orientados pela metodologia da pesquisa-ação colaborativa constituem-se em propostas férteis que podem embasar e desencadear outro processo de formação de educadores à medida que desloca a compreensão do educador como prático e técnico para a compreensão de um profissional intelectual crítico. (p.34)

O documento ainda cita, definindo as questões concernentes à docência, de que esta *compreende atividades pedagógicas inerentes a processos de ensino e de aprendizagens, além daquelas próprias da gestão dos processos educativos [...] como também na produção e disseminação de conhecimentos da área da educação* (BRASIL, 2006), definindo que a ação docente pode acontecer

na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas do curso de Ensino Médio na modalidade Normal, assim como em Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, além de em outras áreas nas quais conhecimentos pedagógicos sejam previstos. (BRASIL, 2006)

Além dessas áreas, é preciso que este profissional seja um *agente de (re)educação das relações sociais e étnico-raciais, de redimensionamentos das funções pedagógicas e de gestão da escola* (Idem). Para tal, *o perfil do graduado em Pedagogia deverá contemplar consistente formação teórica, diversidade de conhecimentos e de práticas, que se articulam ao longo do curso* (Idem). Faz-se necessário, ainda, lembrar que

conceber o curso de Pedagogia como destinado apenas à formação de professores é, a meu ver, uma ideia muito simplista e reducionista. A pedagogia ocupa-se, de fato, da formação escolar de crianças, com processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas antes disso **ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. Ela é um campo de conhecimentos; diz respeito ao estudo e à reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas, para poder ser uma instância orientadora do trabalho educativo** (LIBÂNEO, 2011, p. 67, grifo nosso)

Com esta afirmação, possivelmente Libâneo em nada quis desmerecer o trabalho do professor – considerando este como o regente de sala de aula. Tendo como base o conceito de docência referido nas Diretrizes, ele enfatiza que a ação docente é muito mais ampla. Seu potencial, com base na legislação vigente, é bem maior. A sua capacidade de atuação se coloca em muitas frentes que necessitam de conhecimentos pedagógicos, com vistas a orientar os diversos trabalhos educativos. Será que este pedagogo está ciente disso? Será que ele sabe até onde vai o seu “poder”? Será que os que formularam tal conceito de docência perceberam as possibilidades que puseram nas mãos do pedagogo?

Face a estas considerações, é nítida a responsabilidade deste profissional, no que consiste à promoção da produção de conhecimentos para esta *(re)educação*, apontada neste documento, que destaca as *relações sociais e étnico-raciais* como pontos indispensáveis para a sua atuação, fomentando as urgências apontadas neste trabalho, quanto à formação inicial para a implementação de uma educação antirracista, que contribua para a erradicação das desigualdades, preconceitos e discriminações raciais.

Outras identidades ao pedagogo

Mesmo tendo como referência primordial a construção da identidade do pedagogo, apontada nas Diretrizes, enriquece a discussão expor outras abordagens quanto a esta mesma identidade. Alguns autores definem bem suas concepções quanto a isso e as justificam.

Garcia (1995 *apud* SILVA, 2008, p.554-555), defende as funções de especialista dentro da escola. Funções estas instituídas ainda em 1969, prevendo a formação do *Orientador Educacional, o Supervisor Educacional e o Administrador Escolar*. Quanto a estas funções, sabe-se que a graduação em Pedagogia atual já oferece tal formação, num só profissional e que ainda há muito espaço para a atuação destes, de maneira singular⁴⁶. Basta visitar algumas instituições escolares que se percebe a atuação específica deste profissional especialista, exercendo tais funções.

Para Gadotti (1983, p.57), [...] *o papel do pedagogo é um papel político. Sempre que o pedagogo deixou de 'fazer política', escondido atrás de uma pseudo-neutralidade da educação, estava fazendo, com a sua omissão, a política do mais forte, a política da dominação* (*apud* SILVA, 2008, p.555, grifo nosso). O pedagogo acaba sendo aquele que necessita firmar posturas, decisões, escolhas, seleções, aprovações, prioridades... Ele é aquele que, diretamente, acaba exercendo fortemente uma ação política. Mesmo aquele que se abstém na abordagem desta ou daquela questão, o seu suposto silêncio também se torna uma ação política. Ao se isentar da abordagem da temática étnico-racial, este pedagogo estará se ausentando de uma das temáticas mais urgentes da sociedade e estará sustentando a perpetuação dos processos de reprodução do preconceito que se renovam e se ressignificam regularmente - temática esta que estará cotidianamente ali, manifestando-se em seu contexto de atuação.

Esta definição vem dialogar com Ghedin (2012), quando aponta a perspectiva fundamental do político também na formação da identidade, considerando que [...] *para pensar a identidade de determinado grupo, é necessário pensá-la em um contexto muito mais amplo, inclusive historicamente construído por meio de muitas gerações que nos antecederam nessa construção* (p.28). Diante destas afirmativas, percebe-se que *a identidade do pedagogo frente à sociedade e a educação, no que toca sua função, não é neutra, sendo caracterizada pela criticidade, assumindo seu papel político* (SILVA, 2008, p.556). Ou seja, segundo esta perspectiva, é necessária a recusa total que se deve ter à afirmação de construção identitária como neutra ou apolítica.

Já para Aguiar et al. (2006), assim como para a ANFOPE⁴⁷, a identidade, não só do pedagogo, mas também de todo profissional da educação, está na docência como base (*apud* SILVA, 2008, p.556), concepção esta que reafirma o que nos aponta as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia.

⁴⁶ Vide os inúmeros concursos que preveem, em seus editais, vagas para estes cargos, com funções bem definidas. Porém, não se sabe se, na atuação profissional, na prática, tais funções são executadas isoladamente.

⁴⁷ Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

Enfim, percebe-se a identidade do pedagogo como ainda em processo de construção, de afirmação e autoafirmação. É importante salientar que deve fazer parte da identidade de um pedagogo que venha a sensibilizar-se às questões das demandas étnico-raciais, o reconhecimento de que

não há identidade, como forma de expressão própria, sem uma intensa luta política para instituir, diante de um sistema hegemônico, uma identidade que particularmente expressa um modo de ser que se distingue dos demais. Por isso, é necessário advertir que sem luta política não há como instituir uma identidade que seja ela própria defensora de valores que nos são comuns. (GHEDIN, 2012, p.27)

Mas, será que a temática étnico-racial e a História e Cultura Afro-brasileira e Africana são valores comuns a nós? Será que há mesmo reação à hegemonia estabelecida e imposta, alimentada pelos processos de formação e atuação contemporâneos? Considerando que esta temática se estabeleceu legalmente sob a luta, não há como conceber, portanto, a construção da identidade de pedagogo para pensar e implementar uma educação antirracista, fora desta perspectiva.

Movimento Negro e Pedagogia: uma preocupação antiga deste movimento, em movimento

Justamente por ser um campo científico – passível de estudos, fundamentações teóricas, além de práticas conceituais – com o objetivo de fomentar a relevância de todas as questões concernentes à Pedagogia, ao pedagogo, aos seus instrumentos de poder e ações, aliados às propostas do Movimento Negro, foi elaborada uma obra, datada de 1997, organizada por Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Lúcia Maria de Assunção Barbosa, como fruto de um Seminário, intitulado “O Pensamento Negro em Educação no Brasil”, ocorrido na Universidade Federal de São Carlos, tendo a participação das estudantes do curso de Pedagogia.

Tal iniciativa demonstra o reconhecimento das potencialidades pedagógicas e administrativas que um pedagogo, como atuante no setor educacional, conquista e possui, sendo coordenador pedagógico, um orientador educacional, um supervisor, um gestor e um docente, atuante em sua sala de aula, decidindo, a cada ação, “para quem”, “o que”, “como”, “onde” e “sob quais perspectivas” vai desenvolver o seu trabalho e agir na construção de conhecimentos com seus estudantes.

Na obra citada, ao longo dos seus textos, vários autores apontam o curso de Pedagogia como *lócus* de atuação para a formação dos docentes à implementação de uma educação

antirracista. Silva (1997, p.38) aponta, no contexto por ela anunciado, o desejo de que tenha no *currículo de Pedagogia*, assim como no *currículo de Educação Física*, a disciplina optativa *Educação e Identidade*. Numa das experiências que relata, ela aponta que uma disciplina denominada *Introdução aos Estudos da História e da Cultura da África Pré-colonial* foi adotada na parte diversificada dos currículos [...] e que esta encerrou-se pela absoluta falta de apoio do governo [...] e da maioria dos diretores das escolas (SILVA, A., 1997, p.33). Isso demonstra a relevância que há no apoio de uma equipe de instituição escolar – cuja formação exigida deveria ser o curso de Pedagogia – que possa somar forças com o docente regente em sua prática pedagógica, desenvolvendo conhecimentos acerca das questões étnico-raciais. Muitos relatos atuais refletem uma atuação solitária e pontual – e, em muitas vezes, esta se dá pela luta cotidiana – por não haver um consenso acerca da importância desta temática para toda a sociedade, ou seja, para cada um, individual e coletivamente.

Ainda fomentando a importância histórica do Movimento Negro, referente à Pedagogia, Jesus (1997) vem mostrar que uma das necessidades de ação, *deverá ser o de estimular a produção de material didático anti-racista, em especial para os cursos de Magistério e Pedagogia* (p.47). Como se percebe, o Movimento Negro reconhece a importância do pedagogo e o pedagogo pode ter como fonte de conhecimentos e parceria, o Movimento Negro. Como Libâneo (2011), afirmo que *precisamente porque a pedagogia envolve trabalho com uma realidade complexa, faz-se necessário que [...] se insira na gama de práticas e movimentos sociais de cunho intercultural e transnacional referentes à luta pela justiça, pela solidariedade, pela paz e pela vida* (p.97-98).

Mesmo observando que estas afirmações que demonstram e apontam a Pedagogia como um caminho instrumental de implementação e, ainda considerando que foram redigidas há quase vinte anos atrás, percebemos que tais exigências são notoriamente atuais, correspondendo, fidedignamente, ao contexto escolar, no qual estamos inseridos e atuantes.

Mas, por que Pedagogia e por que uma instituição privada?

Além dos motivos até então abordados para enfatizar a importância e determinante influência do profissional da educação, graduado em Pedagogia e, ainda considerando que *dados do Censo também mostram que as matrículas nos cursos de licenciatura aumentaram mais de 50% nos últimos dez anos, um crescimento médio de 4,5% ao ano*⁴⁸, percebe-se que

⁴⁸C.f.: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/09/ensino-superior-registra-mais-de-7-3-milhoes-de-estudantes>> Acesso em 15/03/2015.

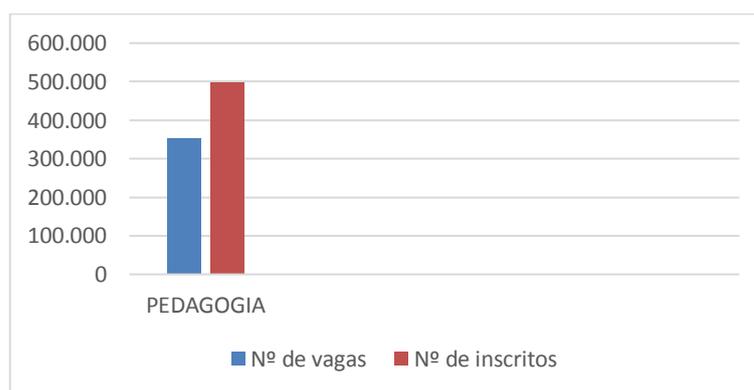
esta graduação tem habilitado inúmeros profissionais, nos últimos anos. Dados de uma publicação do Ministério da Educação, em fevereiro de 2011, registraram que

o número de professores formados em pedagogia praticamente dobrou em sete anos, segundo dados do Censo do Ensino Superior realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). Em 2002, o levantamento registrou a formatura de 65 mil educadores em pedagogia; em 2009, esse número subiu para 118 mil⁴⁹.

Segundo informações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), de acordo com o último censo da educação superior, houve crescimento no índice de matrículas em 3,8%, no qual o curso de Pedagogia corresponde a 44,5% das matrículas nas licenciaturas⁵⁰.

Uma publicação do ambiente virtual do “Todos pela Educação”, de setembro de 2014, aponta que *os cursos de pedagogia continuam no topo da lista dos mais procurados do Brasil apesar da remuneração destinada aos profissionais desta carreira ser bem menor do que a média paga aos profissionais que optaram por outras áreas*⁵¹.

Segundo dados disponibilizados pelo e-Mec⁵², referentes ao levantamento de 2011, no Brasil, há 998 instituições que oferecem o curso de pedagogia, disponibilizando 1.801 cursos, oferecendo 354.116 vagas, obtendo um total de 499.873 inscritos, o que nos indica grande procura para esta graduação. No gráfico abaixo, é possível visualizar esta situação:



Fonte: <<http://emec.mec.gov.br/>>

⁴⁹ C.f.: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=16312>> Acesso em 22/11/2013.

⁵⁰ C.f. <http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/matriculadas-no-ensino-superior-crescem-3-8>. Acesso em 04/04/2015. Acesso em 22/11/2013.

⁵¹ C.f.: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/31330/com-salario-medio-de-r-1.868-pedagogia-ainda-e-3-curso-mais-procurado-do-brasil/>> Acesso em 22/11/2013.

⁵² C.f. <<http://emec.mec.gov.br/>> Acesso em 22/11/2013.

Como já visto, estes pedagogos poderão atuar – além de professores regentes na educação infantil e no Primeiro Segmento de Ensino Fundamental – como orientadores educacionais e pedagógicos, supervisores e gestores educacionais, incluindo atuação em outros espaços, como nas empresas – local este que não será mencionado neste trabalho, por ser aqui enfatizado o contexto escolar⁵³.

Segundo Lück (2007), *a administração da escola, a supervisão escolar e a orientação educacional se constituem em três áreas de atuação decisivas no processo educativo, tendo em vista sua posição de influência e liderança sobre todas as atividades desenvolvidas* (p.7, grifo nosso). Cabe ao pedagogo, no entanto, esta visão global do pensar e fazer no contexto escolar, nestas inúmeras funções, influenciando a partir de seu posicionamento de liderança. Por isso mesmo, na prática, vê-se a grande ação determinante desses atores educacionais no sucesso – ou não – da implementação da Lei 10. 639/ 2003, com vistas à construção de conhecimentos para uma efetiva educação antirracista, quando em sua atuação profissional.

Supondo que, a partir de sua formação inicial, esses pedagogos também poderão ser professores regentes de turma, é preciso considerar o quanto eles poderão se tornar envolvidos *em sua tarefa de analisar, propor, decidir a respeito de ações pedagógicas e curriculares a serem desenvolvidas em sua sala de aula* (LÜCK, 2007, p.8, grifo nosso), considerando as questões concernentes à educação para as relações étnico-raciais. Este destaque nas palavras da autora me remete à trajetória pela qual transitei: eu era a regente de turma que nada valorizava, conhecia, reconhecia ou implementava discussões acerca da temática étnico-racial. Ao perceber este contexto, a coordenadora de Estudos Sociais – graduada em Pedagogia – logo se mobilizou para me oferecer formação em serviço e acompanhar o meu trabalho, frente às turmas nas quais deveria desenvolver conhecimentos sobre esta temática. A sensibilização, o conhecimento e o ensino foram primeiramente ministrados e desenvolvidos comigo para que eu logo o implementasse com os estudantes das minhas turmas. Foi esse contexto que me despertou para a valorização dos conhecimentos acerca da educação para as relações étnico-raciais, ainda na formação inicial.

Lück (2007) nos acrescenta, frente à atuação desta coordenadora pedagógica que

[...] a eficácia do processo educativo centra-se no professor: seus conhecimentos, suas habilidades e suas atitudes em relação ao aluno a quem deve motivar. Torna-se, pois, de vital importância promover, antes de mais nada, o desenvolvimento desse professor, orientá-lo e assisti-lo na promoção

⁵³Pedagogia empresarial: pedagogos que atuam, principalmente, na área de recursos humanos, nas empresas.

de um ambiente escolar e processo educativo significativos para o educando (...) mudanças curriculares, inovação de métodos e técnicas de ensino ou do próprio currículo não tornarão por si só (...) repentinamente eficazes. (p.15)

Não é que se está impondo toda responsabilidade à implementação da educação para as relações étnico-raciais na atuação do professor regente – determinando seu sucesso, fracasso, luta ou rejeição – mas é sabido que a responsabilidade do processo de construção do conhecimento, de maneira prática e cotidiana, encontra-se no regente de turma. Entrar em contato com as ressignificações possíveis acerca dos negros e de sua história, ainda em sua formação inicial, pode favorecer a sensibilização e desenvolvimento de competências necessárias para a implementação de uma educação antirracista, refletida em sua prática pedagógica e inter-relacional com seus alunos e demais atores, numa instituição educacional.

Ao mesmo tempo, necessário se faz entrar no campo das instituições privadas, considerando as elevadas estatísticas que informam seu crescimento e a demanda de estudantes que têm atendido e que serão os futuros profissionais, em atuação. De acordo com o *Censo da Educação Superior 2012 – Resumo Técnico* (BRASIL, 2014. p.48), a região sudeste possui 143 instituições públicas, enquanto há 1.030 instituições privadas. Com base em dados de 2011⁵⁴, 854 instituições privadas oferecem o curso de Pedagogia e apenas 144 são públicas; além de 313.549 vagas terem sido oferecidas na rede privada, frente às 40.567 vagas da rede pública, o que torna evidente que há mais vagas sendo oferecidas pela rede privada, em relação à pública⁵⁵.

Alguns estudos têm sido desenvolvidos, a fim de averiguar as instituições onde pedagogos, em atuação, obtiveram a sua graduação, no sistema educacional brasileiro. A *Folha de São Paulo*, por exemplo, desenvolveu uma série de artigos abordando esta questão, em 2013, denominada *Quem educa os educadores*⁵⁶. Com o título *Docente que está na escola fez pedagogia em faculdade privada* - que é o meu caso - o artigo aponta duas instituições privadas como as que formaram mais pedagogos no Brasil: a *Universidade Nove de Julho (Uninove)* e a *Universidade Paulista (Unip)*, tendo 2011 como ano de referência.

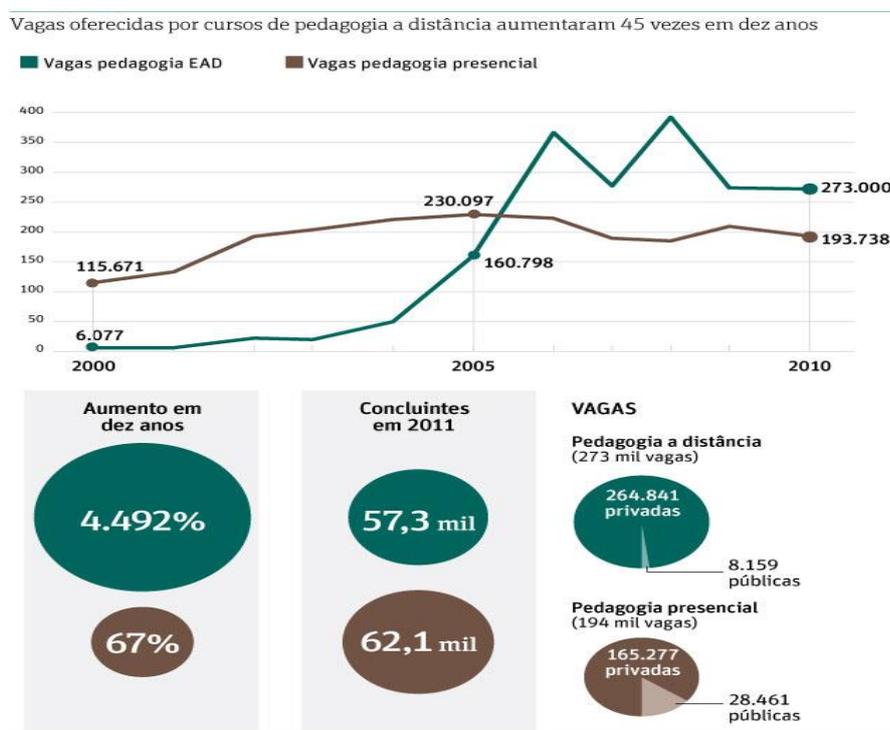
Outro fator citado é o elevado crescimento da oferta e de matrícula no curso de pedagogia, na modalidade a distância, pública ou privada: aumento de 45 vezes, desde o ano 2000. Ainda mostra que, nesta modalidade, há conclusão do curso entre os 55% dos alunos

⁵⁴C.f. <<http://emec.mec.gov.br/>> Acesso em 15/11/2014.

⁵⁵Este estudo não abordará o fator *qualidade de ensino*, frente às estatísticas levantadas, cabendo a outro momento, em outra circunstância. Destaca-se a grande diferença, em números, frente ao ensino da graduação em pedagogia entre as redes pública e privada, seja a distância ou através da modalidade regular.

⁵⁶ C.f. <<http://www1.folha.uol.com.br/especial/2013/quemeduca/>>. Acesso em 15/11/2014.

matriculados. O estudo indica que o mercado de formação de professores é maior na rede privada, obtendo 90% das vagas oferecidas em 2010. Observa-se estes dados na tabela abaixo:



Fonte: <http://f.i.uol.com.br/folha/cotidiano/images/13215144.jpeg>

Percebe-se, então, que há uma grande diferença no número de vagas entre as redes privada e pública, no tocante à oferta, procura e matrícula nos cursos de Pedagogia. São números que despertam inquietação e curiosidade frente à necessidade de consolidação ao que determina a Lei 10.639/ 03, para um ensino de história e cultura afro-brasileira e africana que seja previsto e implementado, desde a formação inicial deste pedagogo. Diante disto, retoma-se à questão anteriormente elaborada: estão as universidades contemplando, na formação inicial do pedagogo, os conteúdos determinados pela Lei 10.639/ 03, com vistas à implementação de uma necessária educação para as relações étnico-raciais?

Um breve mapeamento de grades curriculares do curso de Pedagogia

Nessa perspectiva, foi realizado um mapeamento de grades curriculares, em maio de 2015⁵⁷, a fim de averiguar se há este conteúdo no currículo de formação inicial docente, do curso de Pedagogia, em instituições públicas e privadas da cidade do Rio de Janeiro,

⁵⁷ Ao concluir este trabalho, alguns dados referentes às grades do curso de Pedagogia, nestas instituições, poderão ter sofrido modificações.

disponibilizadas em seus ambientes virtuais, totalizando vinte e duas delas, tanto na modalidade regular, quanto a distância (Ead). Devido ao elevado número de matrículas, na modalidade Ead, em duas instituições paulistas, as matrizes curriculares destas também foram vistas.

O objetivo foi constatar se o ensino referente à lei está sendo de alguma maneira previsto no currículo da formação inicial deste futuro professor da Educação Básica, do curso de Pedagogia, a partir dos títulos atribuídos às disciplinas oferecidas. Os títulos que caracterizavam a previsão de tais conteúdos foram os que apresentaram o termo propriamente dito, previsto na lei – *história e cultura afro-brasileira* – onde também foi considerada disciplina, que corresponde à determinação legal, aquela que continha o termo *relações étnico-raciais* ou semelhantes.

Durante a busca por dados, percebeu-se que a maioria das instituições já dispõe de suas grades curriculares em seu ambiente virtual. Se elas estão atualizadas, ou não, este dado foi ignorado, pois as informações que foram consideradas são as registradas e atualmente disponibilizadas nos *sites* das instituições. Ao desenvolver o estudo com base nas matrizes curriculares analisadas, optou-se por nomear as instituições, considerando que suas grades curriculares estão acessíveis a quem realizar simples buscas, utilizando-se da *internet*; ou seja, pode ser descrita como uma informação de cunho público.

Os pontos observados na análise foram: o nome da instituição, se esta é pública ou privada; se a disciplina é oferecida na modalidade regular ou a distância; se é obrigatória ou eletiva/ optativa; a carga horária a ser cumprida e o período no qual é oferecida. Vale ressaltar que as ementas não foram analisadas, sendo o nome da disciplina o fator determinante à definição de ausência ou existência do citado ensino.

Foram analisadas seis grades curriculares de instituições públicas que oferecem o curso de pedagogia. A primeira foi a *Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)*⁵⁸, que não contém qualquer disciplina que contemple o ensino determinado pela Lei 10.639/ 03, como disciplina obrigatória. Sua grade oferece *optativas condicionadas*⁵⁹ e *disciplinas de livre escolha*⁶⁰, opções a partir das quais pode haver, ou não, este conteúdo. Mesmo lendo os títulos das disciplinas, um a um, não há indícios de tal conteúdo previsto, neste curso de Pedagogia.

⁵⁸C.f. <<http://www.educacao.ufrj.br/fluxogramaped.pdf>> Acesso em 30/03/2015.

⁵⁹ Segundo observação na grade curricular, o aluno pode escolher a disciplina que lhe é oferecido no período, pela instituição.

⁶⁰ Nesta, o aluno poderá cursar disciplinas fora da UFRJ, desde que estejam de acordo com o curso.

Na *Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio)*⁶¹, não há qualquer disciplina obrigatória, que contemple os conteúdos esperados. A grade oferece duas optativas intituladas *Ideologia Racial Brasileira na Educação Escolar* e *Culturas Afro-brasileiras em sala de aula*, ambas com trinta horas para cumprimento de carga horária. A grade disponibilizada do *Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (Iserj)* contém muitas siglas que não facilitam a interpretação do público em geral, o que não promoveu a análise desejada.

Foram observadas também as do curso de pedagogia, promovidos pela *Fundação Cecierj* e pelo *Consórcio Cederj*, sob a responsabilidade da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e da Unirio. Numa primeira análise, a primeira não contempla o ensino determinado pela lei. Ela aponta apenas uma disciplina que, a princípio, pode até abordar parte da questão debatida, sob o título *Diversidade Cultural e Educação*, que é obrigatória e deve ser cursada no sexto período. Na matriz curricular administrada pela *Unirio*, há a disciplina eletiva/optativa, denominada *Educação para a Diversidade*, a ser cursada a partir do quarto período, que se coloca no mesmo patamar duvidoso da anterior.

Considerando a nomenclatura das disciplinas e os termos considerados determinantes à pesquisa, dentre os cursos de Pedagogia promovidos por instituições públicas, apenas uma delas registra, de maneira objetiva, a previsão deste conteúdo aos futuros pedagogos matriculados. Três apontam total ausência desta temática e, em duas delas, há uma leve suposição de que há o ensino da educação para as relações étnico-raciais na matriz curricular do curso de Pedagogia oferecido.

Nas matrizes curriculares analisadas, dos dezesseis cursos de Pedagogia em instituições privadas, aponto uma instituição paulista, que é considerada uma das que mais forma pedagogos no Brasil – fator relevante neste contexto – sob a modalidade a distância: *Universidade Paulista (Unip)*⁶², oferecendo a disciplina obrigatória *Relações étnico-raciais no Brasil*⁶³. Há também a *Uninter*, que promove ensino a distância e sua grade é distribuída por unidades temáticas, onde a disciplina obrigatória *Estudos das Relações Étnico-raciais para o*

⁶¹C.f. <<http://www2.unirio.br/unirio/cchs/educacao/graduacao/pedagogia-presencial/FluxogramaPedagogia2008.1.pdf>> Acesso em 28/08/2014.

⁶²C.f.: <<http://www1.folha.uol.com.br/especial/2013/quemeduca/>>. Acesso em 15/11/2014

⁶³ C.f.

<<http://www.unipinterativa.edu.br/graduacao/pedagogia.aspx?gclid=COuvr9XOjcUCFWPI7AodEhoAEw>>. Acesso em 15/11/2014.

Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e Indígena, encontra-se na unidade da *Historicidade* e prevê uma carga horária de quarenta horas⁶⁴.

*Cesumar*⁶⁵ e *Faculdade Geremário Dantas*⁶⁶, no Rio de Janeiro, não registram, em suas grades curriculares, a possibilidade de qualquer abordagem determinada pela Lei 10.639/03. Além das duas inicialmente citadas, seis das dezesseis instituições privadas têm previstas, em suas grades, disciplinas obrigatórias que podem abordar a temática, sendo duas delas a distância, a saber: *Faculdade Internacional Signorelli*, com a disciplina *Relações Étnico-raciais*, considerada como *Tópicos Especiais*, no terceiro período, com carga horária de quarenta horas⁶⁷ e a *Universidade Veiga de Almeida (UVA)*, no terceiro período, também dispõe a disciplina *História e ensino da cultura afro-brasileira*⁶⁸.

Das matrizes curriculares analisadas, seis delas correspondem a instituições privadas que contêm alguma disciplina, cuja nomenclatura pode, num estudo mais aprofundado, com base nas ementas, constatar ou não a abordagem dos citados conteúdos, que são: *A Voz do Mestre*, curso a distância mais conhecido como *AVM*, que apresenta a disciplina *Antropologia e Pluralidade Cultural*⁶⁹, oferecida obrigatoriamente no primeiro período; *Universidade Castelo Branco*, que aponta a disciplina *Direitos Humanos, Cidadania e Diversidade*⁷⁰, com carga horária de quarenta horas, presencial, além de optativas que podem abordar a temática étnico-racial. Além destas, há a *Universidade Gama e Souza*, com a disciplina *Cultura Brasileira*⁷¹; a *IBMR*, que disponibiliza ensino a distância, tendo a disciplina *Práticas sociais e diversidade*⁷²; a *Pontifícia Universidade Católica (PUC)*, com ensino presencial e a disciplina obrigatória *Multiculturalismo e educação*⁷³; e a *Unisuam*, com a disciplina presencial *Estudos*

⁶⁴ C.f. <<http://uninter.com/graduacao-ead/cursos/licenciaturas/pedagogia?gclid=CJqZ19DOjcUCFYodgQodVSQAcQ>>. Acesso em 14/07/2014.

⁶⁵ C.f. <https://www.ead.cesumar.br/site/curso_individual/14/licenciatura_em_pedagogia> Acesso em 14/07/2014.

⁶⁶ C.f. <http://www.daescola.com.br/uploads/fgd.edu.br/Arquivos/matriz_2011_alterada.pdf>. Acesso em 14/07/2014.

⁶⁷ C.f. <http://faculdade.signorelli.edu.br/docs/matrizes/pedagogia_presencial_2014.pdf>. Acesso em 15/11/2014.

⁶⁸ C.f. <<http://www.uva.br/cursos/ead/pedagogia>>. Acesso em 15/11/2014.

⁶⁹ C.f. <http://www.avm.edu.br/novo_site2/graduacao_distancia.asp?pos=0>. Acesso em 15/11/2014

⁷⁰ C.f.

<http://www.castelobranco.br/site/index.php?option=com_jake&jrun=%2Fgraduacao%2Fexibir%2F19&japp=ucb>. Acesso em 15/11/2014.

⁷¹ C.f. <http://www.gamaesouza.edu.br/site/graduacao_detalhe.asp?codigo_conteudo=5>. Acesso em 08/02/2015.

⁷² C.f. <<http://www.ibmr.br/cursos/graduacao/a-distancia/ead-pedagogia/#/grade-curricular>>. Acesso em 17/05/2015.

⁷³ C.f. <<http://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccg/pedagogia.html>>. Acesso em 17/05/2015.

Sócio Antropológicos da educação, no terceiro período, oferecendo seu *Aprofundamento (...)*, no quarto período⁷⁴.

Nas dezesseis instituições privadas encontradas, apenas quatro oferecem, no curso de Pedagogia, na modalidade presencial, as disciplinas obrigatórias previstas em suas grades curriculares, cuja nomenclatura segue os termos aqui citados, para caracterizá-las como as que correspondem aos conteúdos na abordagem étnico-racial. Na *Universidade Iguazu (UNIG)*, há a disciplina *Estudos etnoculturais*, com carga horária de quarenta horas e que deve ser cursada no sexto período⁷⁵.

A *Federação de Escolas Faculdades Integradas Simonsen (FEFIS)* oferece, em sua grade, que é disponibilizada no formato de listagem de *Conhecimentos Gerais*, as disciplinas *Estudos das Relações Étnicas Raciais no Brasil e História e Cultura Afro Brasileira e Africana*, tendo vinte e duas horas como carga horária prevista, para cada uma delas⁷⁶. A *Universidade Estácio de Sá (UNESA)* prevê, no oitavo período, com carga horária de trinta e seis horas, a disciplina *História dos povos indígenas e afro-descendentes*, em sua matriz curricular⁷⁷. E, finalmente, a *Fundação Educacional Unificada Campograndense (Feuc)*, em sua matriz curricular do curso de Pedagogia, há uma disciplina obrigatória *História e Cultura Afro brasileira/ Indígena*, com carga horária de trinta horas, prevista para o sexto período⁷⁸.

Relembrando que os termos *história e cultura afro-brasileira e africana e relações étnico-raciais* foram os determinantes à constatação da ausência ou possível abordagem das temáticas determinadas pela Lei 10.639/03, com base na nomenclatura das disciplinas das grades curriculares analisadas, vale ressaltar também que as ementas, neste estudo inicial não foram revisadas, o que pode provocar enganos cometidos, quando numa verificação mais aprofundada.

Observamos, então que, dentre as vinte e duas instituições, apenas nove apresentaram disciplinas que contemplam, em sua matriz curricular prevista, os conteúdos esperados. Somente oito delas apontam alguma disciplina cuja nomenclatura nos faz supor a presença destes conteúdos no programa do curso. As demais – seis delas – não esboçam qualquer

⁷⁴ C.f. <<http://www.unisuam.edu.br/index.php/disciplinas-pedagogia>>. Acesso em 17/05/2015.

⁷⁵ C.f. http://www.unig.br/fael/pedagogia/organizacao_curricular_Pedagogia_com_EJA.pdf>. Acesso em 17/05/2015.

⁷⁶ C.f. <<http://www.simonsen.br/pdf/matriz-curricular-pedagogia.pdf>>. Acesso em 17/05/2015.

⁷⁷ C.f. <http://portal.estacio.br/media/4503334/matriz%20curricular%20de%20pedagogia.pdf>>. Acesso em 17/05/2015.

⁷⁸ C.f. <<http://www.feuc.br/index.php/graduacao/pedagogia-graduacao>>. Acesso em 17/05/2015.

indicação de que tais conteúdos são abordados com estes futuros pedagogos, em sua formação inicial.

Considerando que este mapeamento foi realizado em maio de 2015, percebemos que ainda se faz necessário não apenas o debate, mas também o ressurgimento de reivindicações, como da Ministra Rosa Weber, do Superior Tribunal Federal, em 2013, ao solicitar informações, no *Mandado de Segurança 31.907*⁷⁹, impetrado pelo Instituto de Advocacia Racial e Ambiental (IARA), à presidente da República, acerca deste conteúdo na formação inicial e continuada dos profissionais de educação. Este mapeamento vem apontar uma constatação já realizada e reclamada em 2013, quando o IARA afirmou que ele não está sendo ministrado nas licenciaturas⁸⁰.

Um estudo semelhante fora apontado pelo Centro de Estudos dos Povos Afro-Índio-Americanos/ CEPAIA, em 2009, no estado da Bahia, sobre o qual também concluíram que

na sua avaliação final, foi colocado como desafio realizar uma investigação sobre como vem sendo trabalhado o ensino das Áfricas na educação superior, considerando que cabe às instituições de ensino superior a formação dos profissionais que atuarão na educação básica e especificamente, com a Lei nº10.639/03. (MATTOS et.al, p.18-19)

Tal necessidade, apontada naquele ano, fora executada através deste mapeamento de grades curriculares, porém, apenas na cidade do Rio de Janeiro – e duas de São Paulo – que oferecem graduação em Pedagogia. Conclui-se, a partir dele, que ainda há grande defasagem na implementação da Lei 10.639/03, na formação inicial promovida por estes cursos. Como já discutido, essa defasagem promoverá consequências, que gerará outras defasagens, quando este pedagogo – como docente, coordenador, supervisor ou gestor – poderá não se posicionar ou não priorizar as estratégias de promoção ao desenvolvimento de novos conhecimentos, com outros protagonistas, aos novos saberes, com vistas a uma sociedade mais justa e menos desigual. Este futuro pedagogo corre o risco de não refletir sobre o já estabelecido e não realizar as ressignificações necessárias, com base em novos saberes e novas histórias, ou de sua própria história.

Quais reflexões, então, devem ser desenvolvidas sobre as questões curriculares que contemplem e promovam uma educação antirracista, tanto para este futuro pedagogo – em sua

⁷⁹Para leitura completa: < file:///C:/Users/User/Downloads/texto_127405397%20(1).pdf>. Acesso em 19/05/2015.

⁸⁰ Você pode acompanhar na íntegra em: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=233228>>. Acesso em 17/03/2015.

formação inicial – quanto quando em sua atuação? O que dizem as leis concernentes à previsão deste ensino?

São considerações necessárias, que serão desenvolvidas no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3 - O PROFISSIONAL PEDAGOGO EM FORMAÇÃO: QUESTÕES CURRICULARES, ASPECTOS LEGAIS E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA - UM DIÁLOGO URGENTE

Considerando as disposições abordadas no capítulo anterior acerca da identidade do pedagogo e, aqui, as menções no que tangem à formação deste profissional, venho indicar um desafio, com Perrenoud (2002), acerca da trajetória histórica de sua profissionalização, de que

‘Profissionalização’: em francês [...] não é uma expressão muito adequada, pois poderia insinuar que, “enfim”, a atividade de ensino chegou ao *status* de profissão, embora essa evolução tenha se realizado a partir do século XIX. Entretanto, só gradualmente esse ofício passou a ser objeto de uma verdadeira formação. Além disso, em um primeiro momento, ela se centrou sobretudo no domínio dos saberes a serem ensinados. Há pouco tempo, e de forma bastante desigual, conforme o nível de ensino, começou-se a conceder certa importância ao domínio teórico e prático dos processos de ensino e aprendizagem [...] (p.10)

Acompanhando esta história, a trajetória do curso de Pedagogia – sob constante influência das mudanças na Educação Brasileira, como um todo – tem disputado por seu lugar como ciência e como conhecimento que forma profissionais, sem submeter-se à classificação de *semiprofissão*, como aponta Etzioni (1996 *apud* PERRENOUD, 2002, p.12), ou ainda como *uma semi-autonomia e por uma semi-responsabilidade* (PERRENOUD, 2002, p.12). Percebe-se que as bases da atividade de um profissional são regidas *essencialmente por objetivos (estipulados pelo empregador ou por meio de um contrato com o cliente) e por uma ética (codificada pela corporação)* (PERRENOUD, 2002, p.11). Sabe-se que a ação docente tem ido além do limitado ato de ensinar saberes. O profissional da educação tem percebido que não basta uma aquisição dos saberes a serem ensinados, que sua atuação pode ser mais abrangente. Porém, ele reconhece que muitos dos conhecimentos necessitam ser trabalhados em sua formação, em especial, na formação inicial.

Sendo assim, as questões quanto à formação serão aqui tratadas considerando formação como *um ato político na medida em que explica as contradições da estrutura contribuindo para a transformação estrutural da sociedade. Desse modo, é só por ingenuidade que se poderia acreditar no caráter apolítico da Educação e da formação dos educadores* (GHEDIN, 2012, p.39), pois a atuação profissional não é neutra, sem posicionamento político: ela demonstrará, através de seus percursos, *a quem e a que* está servindo.

Faz-se necessário considerar aqui, referindo-se à temática étnico-racial, também como “atuação” a ausência desta – podendo ser denominada como “silenciamento” – sobre o qual Gomes (2012) vem nos lembrar que a indiferença e *o silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar* (p. 105). Além disso, *não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade* (Idem, p. 105). Cabe ao processo de formação, também, desencadear o conhecimento acerca da dimensão deste possível contexto.

Tendo em vista as questões apontadas, serão foco, neste capítulo, as reflexões acerca da formação inicial do pedagogo e a determinação do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, com a aprovação da Lei 10.639/03, que alterou a lei magna da Educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96). Junto com Gomes (1997), afirmo que

é atuando junto aos processos de formação que poderemos refletir com os professores sobre práticas discriminatórias e preconceituosas, aprofundar teoricamente, produzir material didático alternativo e discutir sobre a necessidade de adoção de uma postura profissional mais ética no que se refere à diversidade (p.28).

E é justamente sobre esta formação, em consonância com as disposições legais vigentes, numa perspectiva antirracista, que iremos dialogar agora.

A formação inicial

É necessário o reconhecimento, frente às questões concernentes à trajetória do negro, em nosso país, de que [...] *o Brasil [...] ainda possui uma realidade marcada por posturas subjetivas e objetivas de preconceito, racismo e discriminação aos afro-descendentes, que, historicamente, enfrentam dificuldades para o acesso e a permanência nas escolas* (BRASIL, 2004, p.7). Para livrar-se desse ranço, no entanto, é preciso investir na qualificação deste profissional, pois *nas profissões humanísticas, prescreve-se menos que nas profissões técnicas, o que exige dos profissionais, de modo geral, um nível bastante elevado de qualificação* (PERRENOUD, 2002, p.11). Por isso, torna-se tarefa evidente reconhecer que fundamentar a formação numa perspectiva antirracista requer uma qualificação que não segue manuais prontamente elaborados, exigindo deste futuro profissional percursos fundamentados em uma profunda sensibilização, disposição, reflexão e autonomia, frente a esta temática. Indica-se como um grande desafio perceber esta disposição, ao ter como possível conhecimento, a ser desenvolvido, as questões acerca do ensino determinado pela Lei 10.639/03, bem como de suas

diretrizes, que apontam caminhos para a educação das relações étnico-raciais, justamente por perceber questões que considerem que

a principal ferramenta de trabalho do professor é sua pessoa, sua cultura, a relação que instaura com os alunos, individual ou coletivamente. Mesmo que a formação esteja centrada nos saberes, na didática, na avaliação, na gestão de classe e nas tecnologias, nunca deve esquecer a pessoa do professor (PERRENOUD, 2002, p.176).

Tomando como referência a minha própria experiência e os inúmeros depoimentos nos diversos espaços visitados – seminários, rodas de conversa, congressos, grupo de pesquisa – percebi que o ponto de partida inicial para a construção destes conhecimentos é a pessoa do professor, em um primeiro plano. A sensibilização, disposição e abertura são fatores determinantes às possibilidades – ou não – para este aprendizado. Trindade (*on line*) nos aponta que *nem a ciência, nem a racionalidade são os únicos, verdadeiros e mais importantes caminhos de compreensão e apresentação/explicação do mundo* (p.9). Considerando este futuro pedagogo como um sujeito, inserido numa sociedade como a nossa – onde todos os dias são divulgadas situações de racismo e discriminação – necessário se faz adentrar neste “primeiro mundo”: a pessoa do docente.

Pergunto-me, junto com Gomes (2007): *será que existe sensibilidade para a diversidade?* (p.17). Sensibilizar este futuro pedagogo às questões concernentes à educação para as relações étnico-raciais poderia ser um primeiro passo, pois *essas diversas “relações com...” são disposições construídas, formadas por conhecimentos, valores, normas, atitudes, lembranças, intenções e gostos. Elas orientam, com alguma estabilidade, nossas reações nas situações da existência* (PERRENOUD, 2002, p.177). Uma previsão curricular e um profissional formador preocupado com a qualificação deste profissional não poderia promover circunstâncias e materiais para novas reflexões, valores, memórias (...) para novas “relações com...”? Este primeiro passo, a sensibilização, não poderia ser um valioso instrumento para problematizar “lembranças, atitudes e gostos”?

Sabe-se que

o racismo e o preconceito nem sempre têm explicações racionais. Muitas vezes, o racista ou o preconceituoso conhece muito pouco as pessoas ou os grupos de que têm ojeriza. São sentimentos construídos ao longo da vida, através do convívio com outras pessoas que são racistas [...] (MÜLLER, 2009, p.43).

Por isso, a necessidade de tais problematizações. Mas, qual importância teria, então, esta formação inicial do pedagogo, com vistas à previsão e aplicabilidade deste ensino e à

qualificação profissional docente, quanto a estas questões? Conforme Perrenoud (2002), *penso que a formação inicial e contínua, embora não seja o único vetor de uma profissionalização progressiva do ofício de professor, continua sendo um dos propulsores que permitem elevar o nível de competência dos profissionais* (p.12). É válido ressaltar que não coloco aqui um posicionamento ingênuo de que somente a menção destes conteúdos na formação inicial do pedagogo se torne garantia de que este conduzirá seu trabalho cotidiano nesta perspectiva antirracista, mas é válido considerar que, já trabalhadas em sua formação inicial, ela se torna um possível pontapé inicial frente às demandas que, em algum momento, demarcarão presença, quando no seu exercício profissional.

Penso nestas demandas, pois elas já se encontram no contexto escolar e já se mostram, frente às ocorrências diárias no cotidiano, deste mesmo contexto. Demandas estas que podem pegar esses profissionais, quando em atuação, desprevenidos. Como uma das estratégias para evitar tal situação, Oliveira (2009) vem apontar que

oriundos de uma trajetória escolar a qual tais conhecimentos e valores lhe foram negados, tanto **os profissionais** em formação inicial, quanto os que se encontram em exercício, **somente terão condições de ter uma atuação satisfatória na educação para as relações étnico-raciais se tiverem em sua formação tais conhecimentos de forma obrigatória** (p. 204, grifo nosso)

Destaco, nestas palavras de Iolanda de Oliveira, a sua afirmação acerca da necessidade desta formação, contendo tais conhecimentos como obrigatórios, tendo em vista sua longa, reflexiva e atuante experiência na formação de profissionais de educação. Esta perspectiva e posicionamento também devem ser vistos como parte desta luta coletiva contra as desigualdades e preconceitos. E, como processo de luta e exigências de que estes conteúdos sejam abordados já na formação inicial, determina-se que estes futuros pedagogos, tanto nas diretrizes que determinam o seu contexto curricular, quanto em diretrizes que dizem respeito às outras licenciaturas, aponta-se que esta temática deve constar como prevista nos currículos, de maneira obrigatória – o que vamos abordar um pouco à frente.

Insisto que *não é possível fazer de tudo na formação inicial[...]* (PERRENOUD, 2002, p.16). Realmente, não há como abranger todas as temáticas que as demandas sociais apontam, devido mesmo à sua própria diversidade. Porém, ao apontar a temática étnico-racial, não se fala aqui de um ensino qualquer, mas de um conteúdo apontado e determinado pela lei magna da Educação - a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ 1996 - que teve seus artigos 26A e 79B alterados pela Lei 10.639/03, além de seus conteúdos devidamente regulamentados pelo Parecer CNE/CP nº 1/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Fala-se, portanto, aqui, de um ensino determinado por lei, ou seja, um ensino obrigatório e, como obrigatório, poderia uma instituição que oferece formação docente privar este futuro profissional deste conhecimento que lhe será exigido, quando em sua atuação?

A fim de estabelecer esse ensino - e tendo em vista as formações até então hegemônicas, pois sabe-se que [...] *certos formadores são invadidos por uma profunda tensão entre o que lhes interessa e o que seria útil e necessário aos alunos* (PERRENOUD, 2002, p.17), passíveis de questionamento e reformulação – aponta-se aqui, então, a necessidade de uma formação que contemple, continuamente, mudanças que correspondam às demandas legais impostas.

Considera-se que

na teoria, um profissional deve reunir as competências de alguém que elabora conceitos e executa-os: ele identifica o problema, apresenta-o, imagina e aplica uma solução e, por fim, garante seu acompanhamento. Ele não conhece de antemão a solução dos problemas que surgirão em sua prática; deve construí-la constantemente *ao vivo*, às vezes com grande estresse, sem dispor de todos os dados de uma decisão mais clara. Isso não pode acontecer sem saberes abrangentes, saberes acadêmicos, saberes especializados e saberes oriundos da experiência. Um profissional nunca parte do nada [...] (PERRENOUD, 2002, p.12).

Parte-se do pressuposto, então, de que este egresso deverá identificar a problemática racial em seu contexto escolar e possuir conhecimentos e competências suficientes para, com base em conceitos necessários, executar ações, com vistas às resoluções para aquele momento e aquele contexto. Este profissional pedagogo – seja como regente de turma, coordenador ou gestor – poderá apontar se a sua formação inicial foi de qualidade⁸¹, à medida que sua ação esteja fundamentada numa constante reflexão e, conseqüentemente, na prática da autonomia, sob uma perspectiva antirracista.

É preciso considerar, segundo a proposta de Perrenoud (2002), que a [...] *transformação de alguém em profissional reflexivo não pode ser improvisada* (p.13). É preciso, portanto, que a prática reflexiva se instaure ainda como uma prática na formação inicial. É considerável ressaltar, por isso mesmo que, quanto à temática étnico-racial, não há como esperar o que aponta Meirieu (1996 *apud* PERRENOUD, 2002): *aprender fazendo a fazer o que não se sabe fazer*

⁸¹Neste trabalho, enfoca-se a perspectiva de uma educação antirracista e de qualidade aquela que busca *superar a herança racista e a histórica tolerância para com as desigualdades sociais que ainda marcam a sociedade e o Estado brasileiros [...] de que qualidade educacional é algo que tem que ser negociado e construído socialmente, ou seja, não se trata de um conceito pronto e acabado [...] deve estar sintonizada com os anseios da sociedade por justiça, democracia e qualidade de vida para todos e todas [...]* (CARREIRA, 2013, p.13;15)

(p.18). Para muitas questões, esse pressuposto até que poderia dar certo, porém, não para esta temática, pois o contexto escolar, principalmente quanto às questões de racismo, lida diretamente com subjetividades: na construção de identidades, conceitos, valores, representações, pensamentos, teorias, dentre outros. Considera-se que [...] *a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos* (BRASIL, 2004, p.14). Não dá para improvisar ou aprender fazendo, portanto, quanto a estas demandas.

Infelizmente, ainda é comum, no contexto escolar, um profissional estar diante de uma situação de preconceito racial e não saber o que fazer, como agir, o que dizer ou como conduzir oportunizações reflexivas quanto às ocorrências tratadas. Após a regulamentação da Lei 10.639/03, de suas diretrizes e de outras disposições legais que determinam tal ensino como obrigatório, percebe-se o quanto é necessária sua abordagem, na formação, o quanto antes.

Estes egressos pedagogos, ao conduzir processos pedagógicos, ao selecionar conteúdos curriculares, ao priorizar conhecimentos em detrimento de outros, não estão apenas trabalhando conteúdos, mas estão operando com vidas! Como já dito, estão agindo politicamente. Percebe-se que *nossas visões, nossos parâmetros, não estão deslocados do mundo, mas são social, política, histórica e ideologicamente determinados* (TRINDADE, *on line*, p.3). É preciso, portanto, desenvolver tais reflexões e conhecimentos com os sujeitos que serão os futuros pedagogos, ainda em sua condição de estudantes, que também são produtos desta mesma sociedade e dos inúmeros processos de construção, estigmatização e de reprodução, como nos lembra Trindade (*on line*), de que [...] *estamos imersos nos perigos das armadilhas de um mundo que tende a negar a diferença, estabelecendo padrões de normalidade excludente, normas padronizadas, etiquetadas, estereotipadas, planificadas, que hierarquizam as diferenças, o humano* (p.2). É a hegemonia impondo a sua “prática”, colocando-se como único referencial de “normalidade” e “padronização”. Concordo com Trindade (*on line*) que compartilha conosco suas percepções acerca disso:

Tenho ouvido em muitos espaços educativos um discurso recorrente: temos que respeitar as diferenças; temos que respeitar o diferente. Contudo, após investigar de que diferenças falam, descubro que, em muitos casos, estão falando dos portadores de necessidades especiais, dos negros, dos indígenas, dos que pensam e agem de maneira diferente da pretensa normalidade, unanimidade de um grupo, o divergente (p.7).

Tais conceitos necessitam, então, ser apontados e problematizados, cotidianamente. Até percebe-se uma aceitação desta “diferença”, porém estabelecendo-se um padrão imposto, a partir de hierarquizações e dicotomias, sob um cruel processo de autonegação, formação de autoimagem negativa para o negro – e para os demais ditos “fora da normalidade”, através do silenciamento aqui já abordado, ou até mesmo de embates bem diretivos.

É fato que, referente à formação inicial, [...] *a teoria pode esperar; porém, os seres humanos exigem uma ação imediata* (PERRENOUD, 2002, p.103). Se é parte das demandas, de uma educação antirracista, a ressignificação dos processos de humanização, não dá para esperar até “amanhã” para dar uma resposta ou realizar uma intervenção frente a um aluno negro que vê sua dignidade ferida, ao ser rotulado com nome de animal, por exemplo.

Não há como “resolver só depois” a agressão sofrida por uma menina que se vê comparada a uma menina de cabelo liso – padrão hegemonicamente eurocêntrico – a partir do qual seus cabelos são postos sob parâmetros de “feio”, “duro” ou “ruim”, com base numa dicotomia imposta por pensamentos da colonialidade! Não dá para continuar reproduzindo, normatizando ou normalizando a história do negro apenas sob a perspectiva escravista e de subalternidade! Não dá para continuar elaborando teorias e atividades práticas sob a égide da hegemonia europeia, como único referencial de “belo”, de “nobre”, de “civilizado”, cujo destaque é dado às figuras brancas e, quando os negros são expostos, ainda sofrem as estigmatizações e estereotipações que, talvez, uma formação inicial de qualidade poderá extirpar ou dar-lhes motivos de serem situações problematizáveis.

Enfim, a necessidade de “tocar nessa ferida” já “passou da hora”. A necessidade do negro em ver-se fielmente representado, visibilizado e valorizado é imediata. A formação para o profissional pedagogo saber lidar com estas questões acompanha esta urgência: é imediata. Não há como negar que a *obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores* (BRASIL, 2004, p.17). Por isso, a urgência desta temática na formação inicial. E uma formação continuamente reflexiva e autônoma.

Reflexão e autonomia

Ghedin (2012), em diálogo com as diretrizes, vem apontar que *refletir criticamente significa colocar-se no contexto de uma ação, na história da situação, participar em uma atividade social e assumir uma postura ante os problemas [...] portanto, política* (p.36).

Educar-se e educar para as relações étnico-raciais exige, pois, uma postura política. Também para Perrenoud (2002), *uma prática reflexiva pressupõe uma postura, uma forma de identidade, um habitus* (p.13). Ou seja, vai muito além do pessoal. Insere-se intimamente no coletivo, a partir de um exercício que se dá nas relações e que deve se repetir com tanta frequência, que passe a fazer parte do ser profissional. Pensar a ação – e até mesmo pensar sobre a ausência dela – poderá formar novas reflexões que conduzirão a renovadas ações. É fato que [...] *o problema da profissionalização está diretamente relacionado com a epistemologia que se constrói nesse campo de saber* (p.35). O Parecer 3/2006 também vem apontar acerca da reflexão e conhecimento político, quando, indicando as “Finalidades do Curso” de Pedagogia, indicam que

a educação do licenciado em Pedagogia deve, pois, propiciar, por meio de investigação, reflexão crítica e experiência no planejamento, execução, avaliação de atividades educativas, a aplicação de contribuições de campos de conhecimentos, como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural. O propósito dos estudos destes campos é nortear a observação, análise, execução e avaliação do ato docente e de suas repercussões ou não em aprendizagens, bem como orientar práticas de gestão de processos educativos escolares e não-escolares, além da organização, funcionamento e avaliação de sistemas e de estabelecimentos de ensino (p.6).

Pensar novas formas de construção do conhecimento, articulando estes campos, faz parte deste processo, bem como novas formas de agir, considerando as áreas de conhecimento aqui apontadas e considerando as melhores condições para a sua efetivação. Pensar acerca da produção do conhecimento e das próprias ações vai desde reflexões mais complexas até mudanças concretas que problematizem, por exemplo, questões construídas culturalmente, consideradas “corriqueiras” e “naturais”, como as que nos mostra Jesus (1997) quando diz que

[...] para combater o racismo devemos partir da forma como nos expressamos, eliminando palavras e expressões racistas como: denegrir, o dia está negro, a coisa está preta, mercado e câmbio negro, magia negra, humor negro, lista negra, buraco negro e outras, de nosso vocabulário, mesmo que estejam repetidamente sendo veiculadas nos meios de comunicação ou no sistema educacional por educadores de postura pouco crítica. (p.56)

Necessário se faz salientar, também, que

a tarefa primordial de um processo reflexivo no ensino é a de proporcionar a si e a toda a Educação um caminho metodológico que possibilite a formação de cidadãos autônomos. Até porque a autonomia é uma exigência política para a construção de uma sociedade democrática (GHEDIN, 2012, p.37).

É bom enfatizar que *a formação de bons principiantes tem a ver, acima de tudo, com a formação de pessoas capazes de evoluir, de aprender de acordo com a experiência, refletindo sobre o que gostariam de fazer, sobre o que realmente fizeram e sobre os resultados de tudo isso* (PERRENOUD, 2002, p.17). Um profissional da educação necessita transitar por um processo de formação que preveja metodologias e experiências ao reconhecimento de sua identidade e funções de forma consciente, bem como seu posicionamento político, a fim de que atue para a implementação de ações autônomas, sempre refletidas.

Enfatiza-se a premência de que o curso de Pedagogia forme licenciados cada vez mais sensíveis às solicitações da vida cotidiana e da sociedade, profissionais que, em um processo de trabalho didático-pedagógico mais abrangente, possam conceber, com autonomia e competência, alternativas de execução para atender, com rigor, às finalidades e organização da Escola Básica, dos sistemas de ensino e de processos educativos não-escolares, produzindo e construindo novos conhecimentos, que contribuam para a formação de cidadãos, crianças, adolescentes, jovens e adultos brasileiros, participantes e comprometidos com uma sociedade justa, equânime e igualitária. (BRASIL, 2006, p.16)

Estar sensível às solicitações da vida cotidiana e da sociedade é também estar atento para as demandas étnico-raciais que o cotidiano exige e agir com autonomia é adotar uma postura reflexiva, com base na produção de conhecimentos renovados, sendo uma aposta para a contribuição à formação e implementação de uma sociedade mais justa para todos.

Para pensar, entretanto, esta formação desejada, faz-se necessário considerar alguns dispositivos legais e questões curriculares, bem como os critérios que definem uma educação antirracista, que se seguem no debate.

Qual formação espera-se, frente às demandas étnico-raciais?

Partindo da concepção de que esta formação do profissional pedagogo se dá sob perspectivas que promovam reflexão sob uma abordagem da *práxis* e autonomia, além de considerar que *abrangerá, integradamente à docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas* (BRASIL, 2006, p.6), faz-se relevante apontar algumas questões que considerem, teoricamente, uma formação que possa corresponder às demandas até então descritas. Digo teoricamente porque, ressalto, a simples menção ou desenvolvimento destes conhecimentos na formação inicial não garantem que serão executados ou implementados no cotidiano escolar deste profissional, quando em sua atuação.

Com Ghedin (2012), acredito que [...] *é interessante e necessário refletirmos sobre alguns princípios éticos⁸², epistemológicos e políticos que devem orientar a atuação profissional dos educadores e seu processo de formação* (p.34). Ainda com Ghedin (2012), afirmo que, *enquanto não compreendermos a Educação como ato profundamente político, estaremos reproduzindo um sistema de opressão, de marginalização e de exclusão* (p.47), estando tal afirmação de acordo com o destaque do princípio *político*, dentre os que foram apontados nas diretrizes do curso de Pedagogia.

Com o intuito de abordar um pouco acerca da formação deste futuro pedagogo, cuja atuação central é a docência – conforme a legislação vigente – tomarei como referências primordiais as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia⁸³ (BRASIL, 2006), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica⁸⁴ (BRASIL, 2015), bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana⁸⁵ (BRASIL, 2004).

Importante salientar que

diretrizes são dimensões normativas, reguladoras de caminhos, embora não fechadas a que historicamente possam, a partir das determinações iniciais, tomar novos rumos. Diretrizes não visam a desencadear ações uniformes, todavia, objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações, as avaliem e reformulem no que e quando necessário (BRASIL, 2004, p.26).

Nesse sentido, contextualizando este documento,

as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia [...] levam em conta proposições formalizadas, nos últimos 25 anos, em análises da realidade educacional brasileira, com a finalidade de diagnóstico e avaliação sobre a formação e atuação de professores, em especial na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como em cursos de Educação Profissional para o Magistério e para o exercício de atividades que exijam formação pedagógica e estudo de política e gestão educacionais. Levam também em conta, como não poderia deixar de ser, **a legislação pertinente** [...] (BRASIL, 2006, p.1-2, grifo nosso).

⁸² *Compreendemos a ética como práxis (ação-reflexão-ação, na sua dimensão política e epistemológica), princípio que rege o agir humano para o bem comum[...] uma postura de vida, relacionada com princípios gerais e universais presentes na consciência do indivíduo [...] A ação ética é sempre o resultado de uma livre escolha [...] A ação ética é sempre resultado de um ato voluntário [...]* (GHEDIN, 2012, p.40).

⁸³ Instituídas pela Resolução CNE/CP 1, de 15 de maio de 2006.

⁸⁴ Definidas pela Resolução 2, de 1º de julho de 2015.

⁸⁵ Instituídas pela Resolução CNE/ CP nº 1, de 17 de junho de 2004.

Analisando, então, estas diretrizes para o curso de Pedagogia, percebe-se que levam em consideração *a legislação pertinente*. Diante desta afirmação, espera-se que, nela, estejam contempladas as questões pertinentes às determinações da Lei 10.639/03, que alterou a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96). Observa-se, em pesquisa por palavra-chave que, na LDB, a palavra “étnico” só aparece duas vezes, em todo o seu conteúdo, sendo nela apontada a Lei 11.645/08 como a que contempla o ensino aqui esperado, pois esta alterou a Lei 10.639/03, acrescentando a determinação do ensino sobre os “indígenas”. Entretanto, por uma opção política pessoal⁸⁶, indicarei como referencial para este estudo a Lei 10.639/03, bem como as diretrizes que regulamentam e apontam caminhos para a sua implementação, com base no Parecer CNE/ CP nº 1/2004. Este parecer também vem apontar, acerca da formação docente, que

há necessidade [...] de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-raciais, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las (p.17).

Tal abordagem ratifica, pois, a necessidade deste ensino ainda na formação inicial.

Analisando a frequência da citação do termo “étnico-racial”, na Resolução nº 2, de julho de 2015⁸⁷ - a legislação mais recente acerca da formação inicial do profissional pedagogo e das demais licenciaturas - percebe-se que este termo aparece oito vezes, sendo aqui citados cinco destes oito trechos, onde as demais serão abordadas, quando tratarmos de questões curriculares.

Tais citações aparecem: nas considerações iniciais, ao destacar os *princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino*, quando indica *o respeito e a valorização*

⁸⁶Com base em alguns depoimentos orais, percebi que há pesquisadores insistindo que se referencie tão somente a LDB, ao ser apontada a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Em contrapartida, a própria LDB torna como legítima a 11.645/08 por ter sido acrescentado o ensino acerca dos “indígenas”. Porém, tomo como decisão política citar sim a LDB, mas sem torná-la referência constante, com vistas à visibilização da conquista da aprovação da 10.639/03, a partir da luta dos movimentos, em especial do Movimento Negro, que a reivindicaram e que exigem, cotidianamente, a sua implementação prática e a determinação deste ensino em todo o âmbito curricular.

⁸⁷*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*. C.f.: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192> Acesso em 12/09/2015.

da diversidade étnico-racial como um deles (BRASIL, 2015, p.1); no Artigo 3º, em seu 6º parágrafo, no item VI, ao versar sobre o projeto de formação, citando *as questões [...] relativas à diversidade étnico-racial [...] como importantes, devendo fazer parte deste* (Idem, p.5); no Artigo 5º, item VIII, mediante afirmação de que esta formação deve *assegurar a base comum nacional, mostrando a relevância à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial[...]* (Idem, p.6); no Artigo 8º, ao estabelecer as aptidões que os egressos da formação inicial já devem ter, a saber:

VII - identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras;

VIII - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras; (Idem, p.8)

Ações que identificam como problema sociocultural e educacional – e não mais como “brincadeiras” ou “naturalidade” – as ocorrências de racismo, bem como o demonstrar consciência frente a estas questões, demandam questões que ultrapassam uma previsão do ideal de formação, devendo não só estar previstas nestas resoluções, mas que elas sejam efetivamente implementadas e desenvolvidas na formação inicial do futuro pedagogo.

O Parecer nº 3/ 2004 aponta como necessidade, ainda, na formação inicial, a

introdução [...] de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem a História e Cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos. (p.23)

Ter conhecimento sensível, crítico, problematizador e reflexivo acerca das raízes destas questões torna-se fator essencial para uma fundamentação mais sólida, firme e política.

É importante salientar também que este instrumento legal ainda prevê a formação inicial para os que terão como seu público estudantil os indígenas, os do campo e os estudantes quilombolas, a saber, no parágrafo 7º, que:

os cursos de formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica para a educação escolar indígena, a educação escolar do campo e a educação escolar quilombola devem reconhecer que:

I - a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação básica da educação escolar indígena, nos termos desta Resolução, deverá considerar as normas e o ordenamento jurídico próprios, com ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica;

II - a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação básica da educação escolar do campo e da educação escolar quilombola, nos termos desta Resolução, deverá considerar a diversidade étnico-cultural de cada comunidade (BRASIL, 2015, p.5)

Estas são considerações relevantes para que o egresso da formação inicial tenha competências desenvolvidas para atuar como profissional, numa perspectiva intercultural e antirracista. É preciso *ter acesso a conhecimentos básicos tidos como fundamentais para a vida integrada à sociedade, exercício profissional competente, recebam formação que os capacite para forjar novas relações étnico-raciais* (BRASIL, 2004, p.17). Porém, é preciso questionar se os cursos de formação, hoje, têm oferecido oportunidades concretas à produção de conhecimentos para o desenvolvimento de tais competências. É preciso verificar se estão oferecendo aos futuros pedagogos

instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação. (BRASIL, 2004, p.12)

Dando foco, agora, às Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia e , nelas, verificando a frequência do termo “étnico-racial”, a Resolução nº 1/ 2006⁸⁸ cita-o apenas uma vez, em seu Artigo 5º, no item X, onde afirma que cabe ao egresso do curso de Pedagogia ser capaz de *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). É um texto bem semelhante à Resolução nº 2⁸⁹, aprovada em 2015, que também aponta *o respeito e a*

⁸⁸Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em 15/09/2013.

⁸⁹Define 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. Disponível em: < http://www.ead.unb.br/arquivos/geral/res_cne_cp_002_03072015.pdf>. Acesso em 15/09/2015.

valorização da diversidade étnico-racial (p.1), em suas considerações iniciais - o que demonstra a provável luta pela permanência à ênfase desta necessidade.

Já o Parecer CNE/ CP nº 3/ 2006⁹⁰ vem destacar o termo “étnico-racial”, no plural ou singular, dez vezes, ao citar acerca dos princípios que devem direcionar a formação (p. 6-7); quando aborda sobre o trabalho pedagógico, evidenciando *relações sociais e étnico-raciais que fortalecem ou enfraquecem identidades, reproduzem ou criam novas relações de poder [...]* *as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia* (p.7) e ao apontar o professor como *agente de (re)educação das relações sociais e étnico-raciais, de redimensionamentos das funções pedagógicas e de gestão da escola* (p.8). Também cita que o egresso deve *reconhecer as problemáticas frente às relações étnico-raciais e agir, com base em sua consciência quanto a essas questões* (p.9). Aponta também que é preciso a previsão deste ensino no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e demais previsões curriculares, bem como a necessidade de *valorização das diferentes culturas, e suas repercussões na vida social, de modo particular nas escolas, dando-se especial atenção à educação das relações de gênero, das relações étnico-raciais[...]* (BRASIL, 2006, p.10).

Analisando estas três disposições legais, verificam-se semelhanças quanto ao texto, referentes às questões étnico-raciais. O Parecer 3/2004 vem reafirmar a necessidade desse ensino, ainda na formação inicial, *a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros* (p.18). Elas apontam, portanto, a relevância e a necessidade de reconhecimento de uma formação que preveja e atue, com qualidade, para que estes egressos em Pedagogia, e demais licenciaturas, estejam minimamente capacitados a identificar as circunstâncias e atuem, com base nos melhores procedimentos pedagógicos, advindos do processo de reflexão/ação/reflexão e não mais permitam que tais fatos se repitam indiscriminadamente ou que passem despercebidos por não se saber “o que fazer”, mas que atitudes sejam sempre concretizadas, com vistas à implementação de uma educação que se torne instrumento não mais de normatização ou reprodução, mas de erradicação de todo preconceito, em especial do preconceito racial.

Vimos, entretanto, pelo mapeamento de grades curriculares, registrado no capítulo anterior, que há muito o que se cobrar aos cursos de formação inicial em Pedagogia, tendo em vista as poucas instituições públicas e privadas que preveem tal ensino, em suas matrizes

⁹⁰Trata-se do “Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia”. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf>. Acesso em 15/09/2015.

curriculares disponibilizadas, contrariando, como constatado pela observação das disposições vigentes, ao que estas legislações apontam.

Ghedin (2012) vem despertar outras inquietações, quando nos indica que

diante da condição em que nos encontramos, é hora de reafirmar outras perspectivas para esse processo de formação, não só de educadores, mas da sociedade. Nesse caso, cabe perguntar: em que medida as propostas de reformas podem contribuir para uma mudança de postura e de prática na formação de educadores e das políticas públicas? (p.34)

Pensar, portanto, nesta formação, incita-nos ao questionamento acerca das reformas curriculares, insistentemente determinadas nas disposições legais aqui consideradas, no sentido de averiguar se elas têm correspondido ao que as demandas da educação para as relações étnico-raciais exigem, frente às questões até então apontadas. Para isso, então, pensemos diretamente nas questões concernentes ao currículo.

Como pensar o currículo para esta formação?

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, T., 2013, p.150)

Para iniciar, trago este trecho, o parágrafo final da obra de Silva (2013), refletindo a perspectiva sob a qual este trabalho aborda o currículo, de maneira objetiva e aparentemente sintetizada, mas ao mesmo tempo tão abrangente, na reflexão acerca dos aspectos curriculares que possam corresponder à formação deste futuro pedagogo, conforme as discussões já apresentadas, quanto ao ensino da temática étnico-racial, em sua formação inicial.

Para esta discussão, vale a pena trazer a etimologia da palavra “currículo”. Ela vem do latim *curriculum*, que significa “pista de corrida”. Por isso, Silva se refere a ele como *trajetória, viagem, percurso* (SILVA, T., 2013, p.15). Importante salientar que, *além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de saber, identidade e poder* (Idem, p.147), correspondendo ao que nos coloca Ghedin (2012), ao afirmar que

as questões centrais que perpassam a formação, do ponto de vista curricular, são uma opção pessoal, histórica, cultural, política e epistemológica por um modelo de formação que incide em uma visão de mundo, de ser humano e de

sociedade que irá impulsionar ou frear a luta política contra a desigualdade (p.29)

Pode-se também traçar um diálogo entre essa citação de Ghedin com o que nos traz Franco (2008), pois[...] *quando o sujeito não constrói sentido, ele não consegue realizar a apreensão cognitiva/emocional dos conhecimentos teorizados, os sujeitos não percebem uma relação entre os conhecimentos teóricos e suas ações cotidianas* (p.117). Portanto, para o conhecimento ter sentido ao futuro pedagogo, necessário se faz que este seja abordado, refletido, problematizado, desconstruído e reconstruído. Ao apontar conhecimentos que tenham sentido para o estudante de Pedagogia, mais uma vez apontam-se questões que vão além dos conhecimentos elaborados nos espaços escolares e acadêmicos, mas questões que perpassam as subjetividades, quando o pessoal e a visão de mundo também são indicados dentre elas; quando o profissional como pessoa precisa ser considerado, neste processo de formação, assim como já foi enfatizado, anteriormente, neste trabalho.

Silva (2013) apresenta algumas conceituações acerca de currículo. O currículo é: [...] *sempre resultado de uma seleção [...]* (p.15); que ele é, *sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial* (p.102); que *é uma construção social* (p.148). Ele ainda aponta as teorias de currículo críticas e pós-críticas, como as que *estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder* (Idem, p.16), como as que correspondem a estes conceitos. Ou seja, a perspectiva sob a qual este autor aborda o currículo vem dialogar com as perspectivas sob as quais o mesmo deverá ser refletido: sob a crítica da colonialidade do poder, do ser e do saber, mencionadas no capítulo 1.

Considerando estes aspectos, resta-nos, inicialmente, questionar como deve ser abordada a questão do racismo, neste currículo? Para Silva (2013)

[...] o racismo não pode ser concebido simplesmente como uma questão de preconceito individual. O racismo é parte de uma matriz mais ampla de estruturas institucionais e discursivas que não podem simplesmente ser reduzidas a atitudes individuais. Tratar o racismo como questão individual leva a uma pedagogia e a um currículo centrados numa simples “terapêutica” de atitudes individuais consideradas erradas. O foco de uma tal estratégia passa a ser o “racista” e não o “racismo”. **Um currículo crítico deveria, ao contrário, centrar-se na discussão das causas institucionais, históricas e discursivas do racismo. É claro que as atitudes racistas individuais devem ser questionadas e criticadas, mas sempre como parte da formação social mais ampla do racismo.** (p.102-103, grifo nosso)

Como profissional da educação, o pedagogo necessita ir além das ações reconhecidas como discriminações raciais, refletindo-as, não centrando culpabilizações ou responsabilizações no “racista” em si – mesmo que necessitem ser apontadas – mas centralizar na questão do “racismo”, como bem nos orienta Silva. Centralizar no “racista” limita a nossa ação e nos faz agir com poucas esperanças de reais consequências que demandem aprendizagens educacionais mais amplas. Centrar no “racista” pode ser considerado um “dar soco em ponta de facas”, pois, quais consequências mais significativas e coletivas esta ação poderia gerar? Maior ódio aos negros? Revolta? Seriam esses os objetivos educacionais que deveriam permear as nossas ações?

Porém, centrando as disposições curriculares dando foco ao “racismo”, tendo como base de que este é uma construção, sob a égide de uma hegemonia que dita padrões para a dominação e perpetuação do poder, necessário se faz refletir acerca dele, reconhecendo que a situação é bem mais complexa e que os porquês da “naturalização” ou não-reconhecimento dos atos racistas precisam ser revistos. Qual melhor momento, então, para tal reflexão que não a formação inicial? Não seria esta uma boa ocasião para se investigar os porquês destas e demais “naturalizações” institucionais e históricas que produzem e reproduzem o racismo, cotidianamente?

Além disso, Silva (2013) traz a informação de que *nas teorias de currículo [...] “o quê?” nunca está separado de “o que eles ou elas devem ser?” [...] “o que eles ou elas devem se tornar?” [...] qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade?* (p.15). Este é um movimento constantemente pensado, não é neutro e se dá *em questões de poder, pois selecionar[...] privilegiar um tipo de conhecimento [...] destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder.* (p.16).

Esses elementos são fatores indispensáveis a serem considerados, ao se pensar neste currículo de formação inicial do pedagogo, tendo em vista as múltiplas funções nas quais ele pode atuar, podendo ter em suas mãos estes mesmos “poderes” para selecionar e determinar as identidades e conhecimentos que deverão ser formados. Todas estas questões correspondem aos percursos escolhidos para esta “pista de corrida”, com base em escolhas que vão além das questões identitárias pessoais. Vivemos em sociedade! Vivemos sob sistemas! A temática étnico-racial, portanto, já prevista em inúmeros documentos, deve permear a previsão curricular desta formação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial no Ensino Superior vêm conceituar currículo como

o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho (BRASIL, 2015, p.2)

Considerando que este documento data de 2015 – ou seja, uma legislação bem recente – percebe-se que ele aborda questões já mencionadas neste trabalho, como *valores, produção e socialização de significados*, sob as quais as múltiplas representações se constroem, inclusive a própria *identidade*, apontando como diferencial, neste texto, que há previsão de uma *socialização*, o que pode garantir, se implementada, a problematização da hegemonia, dos padrões pré-estabelecidos, tornando possível assegurar a consolidação da cidadania, bem como o respeito que advém da “democracia para todos”⁹¹ e não apenas para alguns privilegiados. Ao apontar que [...] *a escola se tornará um espaço de luta contra o racismo e, em consequência, um espaço de conquista da cidadania negra* (p.88), Lima (1997) demonstra que esta inquietação quanto à implementação de uma educação antirracista é bem antiga.

Levando em consideração qual trajetória culminou com a aprovação da lei 10.639/03 – a luta – é preciso ressaltar que, ao longo desta trajetória, com vistas à sua implementação,

[...] surgem movimentos de luta pela democracia, governos populares, reações contra-hegemônicas de países considerados periféricos ou em desenvolvimento. Esse processo atinge os currículos, os sujeitos e suas práticas, instando-os a um processo de renovação. Não mais a renovação restrita à teoria, mas aquela que cobra uma real relação entre os sujeitos da educação (GOMES, 2012, p. 102).

Percebe-se, então, ao longo das últimas décadas, que diferentes grupos humanos têm exigido *o direito ao reconhecimento dos seus saberes e sua incorporação aos currículos* (GOMES, 2007, p.21), a partir de inclusões e ressignificações, por constatarem que *se a diversidade faz parte do acontecer humano (...) a escola (...) é a instituição social na qual as diferentes presenças se encontram* (Idem, p.22). Sabe-se que *na escola, no currículo e na sala de aula, convivem, de maneira tensa, valores, ideologias, símbolos, interpretações, vivências e preconceitos* (GOMES, 2012, p.104). E é também na escola que se dá o encontro das diversas questões: docentes, discentes, institucionais, econômicas, políticas, ideológicas e sociais. E é

⁹¹Utilizei-me das aspas para problematizar o conceito desta palavra tão repetida, mas ainda utópica, que é a “democracia” a qual, segundo seu significado, exposto em < <http://www.sinonimos.com.br/democracia/>>, acesso em 22/08/2015, é o *tipo de governo no qual o povo é soberano*; pois, o que se vê, é a soberania de uns sobre os outros, de dominantes, subalternizando os que os convêm.

principalmente no espaço escolar que os futuros pedagogos atuarão, profissionalmente, e deverão estar capacitados para lidar com as múltiplas situações que a diversidade lhes impõe.

Silva (2013) nos relembra que *as teorias críticas e pós-críticas de currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder* (p.16), que correspondem aos conceitos desenvolvidos por Quijano, já abordados neste trabalho. Além disso, ele ainda cita que foi

com as teorias críticas que pela primeira vez aprendemos que o currículo é uma construção social. O currículo é uma invenção social como qualquer outra: o Estado, a nação, a religião, o futebol... Ele é o resultado de um processo histórico. Em determinado momento, através de processos de disputa e conflito social, certas formas curriculares – e não outras – tornaram-se consolidadas como o currículo. (p.148)

Diante da noção de que o currículo é uma construção social, aprendemos que a pergunta importante não é *quais conhecimentos são válidos?*, mas sim *quais conhecimentos são considerados válidos?* (SILVA, P., 2012, p.148). Percebe-se aqui, então, que o âmago das discussões acerca da perspectiva curricular desejada põe em xeque o que até então fora imposto, sendo possível desenvolver uma reflexão sobre, com base em perspectivas de construção, disputas de poder e como ação política.

Justificando estas perspectivas, Gomes (2012) destaca que

[...] ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas de educação básica [...] exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade (p.100).

Ela vem apontar, então, a necessidade de formular e reformular os currículos, com parâmetros e perspectivas, sob diferentes ângulos, de acordo com a diversidade dos grupos e de suas necessidades. Sendo determinado para a educação básica, torna-se fundamental, portanto, que os que atuarão neste âmbito também sejam sensibilizados e conheçam acerca desta abordagem e suas inúmeras frentes de ressignificação.

E por falar em ressignificar, podemos apontar como o processo que o antecede o “desconstruir”. Mas, por que a necessidade de desconstrução? Citando Meneses (2007, *apud* GOMES, 2012), ela indica que

[...] civilização, nação, cultura, raça, etnia, tribos são construções da modernidade. A ligação indelével entre os conceitos de bárbaro e de civilizado produziu um mapa moderno do mundo onde a humanidade é comparada em função de uma referência única, considerada universal (p.106).

Sob tais construções, com as suas classificações hierarquizantes e dicotômicas, é que foram estabelecidas determinações, hoje ainda presentes tanto nos currículos de educação básica quanto nos de formação inicial dos futuros pedagogos e das demais licenciaturas. Construídas tendo como base paradigmas epistemológicos eurocêntricos, estes necessitam ser reconhecidos, problematizados e inevitavelmente revisados, neste processo.

Mas, quais seriam as bases epistemológicas que forme à educação para as relações étnico-raciais? Retomando as propostas decoloniais, apontadas no primeiro capítulo deste trabalho, Gomes (2012) aponta que estas epistemologias

[...] atuam em outro registro e dialogam com outro paradigma de conhecimento. Um paradigma que não separa corporeidade, cognição, emoção, política e arte [...] que compreende que não há hierarquias entre conhecimentos, saberes e culturas, mas sim, uma história de dominação, exploração e colonização que deu origem a um processo de hierarquização de conhecimentos, culturas e povos. Processo esse que ainda precisa ser rompido e superado e que se dá em um contexto tenso de choque entre paradigmas no qual algumas culturas e formas de conhecer o mundo se tornaram dominantes em detrimento de outras por meio de formas explícitas e simbólicas de força e violência. Tal processo resultou na hegemonia de um conhecimento em detrimento de outro e a instauração de um imaginário que vê de forma hierarquizada e inferior as culturas, povos e grupos étnico-raciais que estão fora do paradigma considerado civilizado e culto, a saber, o eixo do Ocidente, ou o “Norte” colonial [...] Esse é um dos passos para uma inovação curricular na escola e para uma ruptura epistemológica e cultural. (p.102)

Frente a estas considerações, é preciso também pensar o currículo sob a necessidade de novas formas de produção de conhecimento, em que estejam presentes abordagens acerca do negro, sob o olhar do próprio negro, o que não significa que

[...] se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas. (BRASIL, 2004, p.17)

Trata-se, portanto, do superar uma abordagem “única”, até então implementada nos diversos currículos de formação docente e, conseqüentemente, do ensino em seus diversos níveis. Exigências quanto à necessidade de novas abordagens curriculares e que produzam visibilidade dos negros não são mais novidade, mas sempre fizeram parte das pautas do Movimento Negro. Consta-se isso, por exemplo, ao ler em Triumpho (1997), em um texto escrito há quase vinte anos, mas tão atual, quando apontava que:

o Movimento Negro luta contra o silêncio racista dos currículos escolares, que deixam o povo negro à margem, acusando as práticas pedagógicas que ferem os alunos descendentes de africanos e que contribuem, em muitos casos, para a negação de sua identidade e para o seu fracasso escolar. (p.70)

Além disso, ainda destaca que

[...] o Movimento Negro acusa a escola de racista, exigiu uma reformulação do currículo e mostra à sociedade dominante a necessidade urgente de uma mudança curricular, para que a escola com práticas pedagógicas enegrecidas contemplasse as populações descendentes dos povos africanos. Enfatizou que essas práticas pedagógicas enegrecidas deveriam levar a ações que lutassem contra o racismo anti-negro e todas as discriminações vigentes na escola brasileira. (TRIUMPHO, 1997, p.76)

Percebe-se, assim, que tais denúncias e exigências são tão atuais como certamente eram quando foram escritas. E tais exigências, sempre como frutos de muita luta, têm sido previstas nas últimas disposições legais aprovadas, conforme aqui estamos analisando. Como enfatiza Gomes (2012), *[...] a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber* (p.107). E a descolonização do *saber* pode estar se estruturando e ressignificando, legalmente, à medida que o *poder* destas leis vêm oferecendo instrumentos à consolidação deste ensino, principalmente ao indicar termos como a temática “étnico-racial”, a “diversidade”, dentre outros.

Destacando as relações étnico-raciais na previsão curricular em outros dispositivos legais

Percebemos a determinação da educação para as relações étnico-raciais quando observamos, por exemplo, na recente Resolução nº 2/ 2015, ao indicar, em seu parágrafo 2º, que:

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, diversidades 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 (p.11)

Nesta mesma Resolução, no Artigo 14, parágrafo 2º e no Artigo 15, parágrafo 3º, este mesmo texto, citado anteriormente, se repete. O ensino das questões étnico-raciais também está determinado no Decreto Nº 6.755, de 29/01/09, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, em seu Artigo 3º, parágrafo VIII, indicando como um de seus objetivos *promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais* (BRASIL, 2009, p.2, grifo nosso); o que enfatiza, assim, a necessidade deste ensino nas licenciaturas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, além das colaborações já explanadas, esboçam, de maneira objetiva, regulamentada pela Resolução nº 1/2004, em relação aos currículos, que:

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004. (p.31)

Outro documento importante é o mais recente Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei 13.005/2014. Nele, estão estabelecidas vinte metas. A meta 7.25 indica a necessidade de

garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nºs 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil (p.15).

Considerando, ainda, a educação a ser oferecida aos quilombolas e indígenas, quanto à formação docente para este público, o PNE indica, na meta 7.27, a necessidade de se

desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os (as) alunos (as) com deficiência (p.15).

Outra meta, a 15.7, é a que visa *garantir, por meio das funções de avaliação, regulação e supervisão da educação superior, a plena implementação das respectivas diretrizes curriculares* (p.24). Ou seja, haverá a averiguação fiscal se tais metas estão ou não sendo implementadas.

Considerando, portanto, a relevância quanto à determinação à implementação da Lei 10.639/03 nos diversos cursos de formação inicial dos pedagogos e demais licenciaturas, podemos apontar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica (BRASIL, 2015), bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2004) são as principais diretrizes que devem informar, formar, fomentar o debate acerca da implementação desta temática, ainda na formação inicial do futuro pedagogo e dos demais docentes.

Relembrando, portanto, estamos num campo de constante luta, disputas curriculares, disputas de saber, de poder e, conseqüentemente, do ser. É preciso utilizar como instrumento cada uma destas conquistas – que não são concessões – legais, a fim de que o fortalecimento de hoje possa alimentar as necessárias ações de amanhã.

Tendo em vista estas considerações, sob uma visão já aqui registrada, com base nas diversas matrizes curriculares do curso de Pedagogia, mencionadas no capítulo 2, faz-se necessário adentrar num espaço institucional aonde este ensino já se encontra determinado em seu Projeto Pedagógico de Curso de Pedagogia, a fim de que se averigue como se deu o processo de inserção: quais os atores envolvidos, sob quais perspectivas esta inserção e implementação se deram/ se dão, quais desafios e potencialidades a experiência indica e quais colaborações às possíveis implementações, em outras instituições, esta experiência pode dimensionar.

Considerando estas proposições, no capítulo seguinte, serão descritas estas e outras questões, no curso de Pedagogia, da Fundação Educacional Unificada Campograndense, instituição que já prevê este ensino, desde 2006, em seu Projeto Pedagógico do Curso.

CAPÍTULO 4 - A INSERÇÃO DA TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL NO CURSO DE PEDAGOGIA DAS FACULDADES INTEGRADAS CAMPOGRANDENSES (FIC), NA FUNDAÇÃO EDUCACIONAL UNIFICADA CAMPOGRANDENSE (FEUC)

Como pedagoga, minha própria trajetória e as inquietações quanto à temática das relações étnico-raciais serem abordadas ainda na formação inicial, no curso de Pedagogia, foram determinantes à escolha desta Instituição, na qual obtive a minha graduação, com habilitação para Orientação Educacional e docência nas disciplinas pedagógicas. Nesta Instituição, ocorreu a inserção desta temática, no currículo previsto do curso de Pedagogia, desde a elaboração do Plano Pedagógico de Curso (PPC), em 2006.

Mas, que instituição é esta? Qual é a sua história? Quais os embasamentos legais para o seu funcionamento? Quais notas têm sido atribuídas a este curso, nesta Instituição, em sistemas nacionais de avaliação? Existem critérios, nestas avaliações, que consideram esta temática? Como se deu o processo de inserção da temática étnico-racial no curso de Pedagogia? Como foi formulado o Projeto Pedagógico de Curso e previsto este ensino? Quais os atores envolvidos? Como foram formuladas as correspondentes disciplinas, suas ementas e previsão bibliográfica? Quais desafios e expectativas são apontados pelos coordenadores e docentes, envolvidos com a disciplina *História e Cultura Afro-brasileira e Africana*?

Estas e outras questões serão refletidas, com base em documentações referentes à Instituição, disponibilizadas em seu ambiente virtual ou por coordenadores, como o Regimento Geral da Feuc, os Planos Pedagógicos do Curso de Pedagogia (de 2006 e, mais detalhado o de 2013), as grades curriculares atuais, algumas disposições legais e as entrevistas realizadas com coordenadores e docentes envolvidos neste processo.

Com o intuito de preservar a identidade dos sujeitos entrevistados ou questionados, tanto seus nomes como daqueles a quem eles se referiram, foram trocados por nomes fictícios. Outros trechos que podem facilitar tal identificação como cargos, por exemplo, ou outras informações pertinentes à pesquisa, não puderam ser omitidos por serem dados relevantes ao desenvolvimento do trabalho. É preciso ratificar que tal ato não comprometeu o andamento deste estudo. Os nomes dispostos no ambiente virtual da faculdade, referentes a outros membros da Instituição e que não foram entrevistados, questionados ou citados foram mantidos.

Ao longo da investigação, percebeu-se que muitas das proposições desenvolvidas conduziram a novas inquietações. Vejamos!

Identificando a Instituição

Apesar de me referir à Instituição ora como Feuc (Fundação Educacional Campograndense), ora como Fic (Faculdades Integradas Campograndenses), é relevante indicar que a Fundação Educacional Unificada Campograndense (Feuc) é a *mantenedora* das Faculdades Integradas Campograndenses (Fic), identificando-se assim em seu Regimento Geral⁹², quando indica que

a Mantenedora é responsável pela Instituição denominada Faculdades Integradas Campo-grandenses, perante às autoridades públicas e o público em geral, incumbindo-lhe tomar as medidas necessárias ao seu bom funcionamento, respeitados os limites da lei e deste Regimento, a liberdade acadêmica dos corpos docente e discente, a autoridade própria de seus órgãos deliberativos e executivos e a sua autonomia didático-científica. (p.5)

Em seu Regimento Geral (*on line*), no Capítulo I, a Instituição se identifica como *particular de ensino superior, mantida pela Fundação Educacional Unificada Campograndense, pessoa jurídica de direito privado* (p.5). Regidas, então, pela Feuc - sua *mantenedora* - as Faculdades Integradas Campograndenses oferecem, tendo como maior oferta, as licenciaturas, com os cursos de Pedagogia, Letras, Matemática, Geografia, História e Ciências Sociais; além de Computação, Administração, Sistemas de Informação e Sistemas Elétricos⁹³. Também oferece alguns cursos de pós-graduação *lato sensu*⁹⁴.

Como instituição privada de ensino, a sua categoria como *mantenedora* se fundamenta no 20º Artigo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96). Ele aponta, em seu Inciso II, que tais instituições se caracterizam como *comunitárias, assim entendidas as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade*⁹⁵ (BRASIL, 1996, p.6). Além disso, no Regimento Geral, em seu Parágrafo Único, aponta que as *Faculdades Integradas Campo-grandenses regem-se pela legislação do ensino superior, pelo Estatuto da Mantenedora e pelo presente Regimento* (p.5).

Antecedendo essas questões legais, é relevante saber sobre a história da criação desta Instituição, que conheceremos a seguir.

⁹²C.f.: <<http://www.feuc.br/index.php/principal/regimento-geral-principal>>. Acesso em 25/02/2016.

⁹³C.f.: <<http://www.feuc.br/index.php/graduacao>>. Acesso em 25/02/2016.

⁹⁴C.f.: <<http://www.feuc.br/index.php/pos-graduacao>>. Acesso em 25/02/2016.

⁹⁵Esta redação foi dada pela Lei 12.020/2009. C.f.: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12020.htm#art1> Acesso em 25/02/2016, alterando o Artigo 20º da LDBEN.

Um pouco da sua história

Não são muitos os registros disponibilizados que nos trazem conhecimentos acerca da história da Fundação Educacional Unificada Campograndense (Feuc). O pouco que aqui será exposto se encontra disponibilizado no próprio site da Instituição⁹⁶. Realizei uma breve busca se haveria trabalhos acadêmicos com esse foco, sem obter qualquer sucesso.

Situada na Estrada da Caroba, número 685, no bairro de Campo Grande, na cidade do Rio de Janeiro, encontra-se a Feuc, hoje presidida por Durval Neves da Silva. A Diretora de Ensino é a professora Arlene da Fonseca Figueira e o Diretor Administrativo é o professor Hélio Rosa de Araújo, que também é o Diretor das Faculdades Integradas Campograndenses (FIC). O Coordenador Acadêmico é o professor Vagner e a Coordenadora do curso de Pedagogia é a professora doutora Marli.

O pensar a criação de uma instituição – em especial uma Faculdade de Filosofia – que oferecesse formação aos professores da Zona Rural – como era denominada a atual Zona Oeste do Rio de Janeiro – já fazia parte dos planos do então vereador Miécimo da Silva, na década de 50, do século XX. Porém, a sua ideia sofreu resistência de colegas e outros governantes. Determinado a este feito, Miécimo buscou e encontrou o apoio de profissionais e intelectuais com o mesmo objetivo. Antes da sede atual, a partir de 1961, a Faculdade de Filosofia funcionou, temporariamente, no Colégio Batista de Campo Grande, depois no Colégio Belisário dos Santos, no mesmo bairro, logo após, na Fundação Souza Marques, em Cascadura e, hoje, no local atual.

Juntamente com outras licenciaturas, o curso de Pedagogia da até então denominada Faculdade de Filosofia foi autorizado a funcionar com base no Decreto nº 48.994/60 e reconhecido pelo Parecer nº 411/ 66 e Decreto nº 59.848/66⁹⁷.

Ao descrever a história da Feuc, disponibilizada em seu ambiente virtual, seu autor⁹⁸ a denominou como o *Ventre da Zona Oeste*, pois *se constitui num grande polo irradiador e multiplicador de educação em sua região que hoje é, sem dúvida, um dos maiores centros educacionais da América Latina (on line)*⁹⁹. Além disso, ainda afirma que, *enquanto a maioria das instituições de ensino superior deixaram de se interessar pelos cursos de Licenciatura, a*

⁹⁶ C.f.: <<http://www.feuc.br/index.php/principal/historia-e-objetivos-principal>> . Acesso em 25/02/2016.

⁹⁷ C.f.: <<https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=http://www.feuc.br/pdfs/graduacao/PED/atos-institucionais.pdf>>. Acesso em 25/02/2016.

⁹⁸ Autor anônimo.

⁹⁹ C.f.: <<http://www.feuc.br/index.php/principal/historia-e-objetivos-principal>>. Acesso em 25/02/2016.

Feuc se dedica à educação por acreditar que a mudança de um país começa a acontecer dentro das salas de aula (on line).

Vê-se, portanto, que o *locus* do campo de pesquisa é uma instituição que versa priorizar a formação docente.

Avaliação Nacional do Curso de Pedagogia da Feuc

Toda e qualquer instituição regulamentada, que oferece nível Superior, possui um cadastro nacional, no portal e-Mec¹⁰⁰. Este ambiente virtual também explica as questões básicas acerca de credenciamento, regulamentação e indicadores de qualidade dos cursos das instituições, tanto públicas quanto privadas. Segundo o e-Mec,

para iniciar a oferta de ensino superior, as instituições devem ser credenciadas. O credenciamento deve ser renovado periodicamente, por meio de credenciamento. Uma instituição será regular se estiver devidamente credenciada ou credenciada de acordo com as normas e prazos estabelecidos pela legislação da educação superior. No caso de instituições privadas de ensino superior, o credenciamento e credenciamento são feitos pelo Ministério da Educação.¹⁰¹

Sobre os indicadores de qualidade, o portal aponta que são consideradas as avaliações decorrentes de:

- **ENADE:** o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes avalia o conhecimento dos alunos em relação ao conteúdo previsto nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades e competências. Participam do Exame os alunos ingressantes e concluintes dos cursos avaliados. Os resultados do Enade são considerados na composição de índices de qualidade relativos aos cursos e às instituições (como o CPC e o IGC).
- **CPC:** é composto a partir dos resultados do ENADE e por fatores que consideram a titulação dos professores, o percentual de docentes que cumprem regime parcial ou integral (não horistas), recursos didático-pedagógicos, infraestrutura e instalações físicas. O conceito, que vai de 1 a 5 (sendo 5 o

¹⁰⁰O Cadastro da Educação Superior (Cadastro e-MEC) é uma ferramenta que permite ao público a consulta de dados sobre instituições de educação superior e seus cursos. Em relação às instituições de ensino, é possível pesquisar informações sobre as universidades, centros universitários e faculdades vinculadas ao sistema federal de ensino, que abrange as instituições públicas federais e todas as instituições privadas de ensino superior do país. O Cadastro informa dados como a situação de regulação das instituições e dos cursos por elas oferecidos, endereços de oferta e indicadores de qualidade obtidos nas avaliações do MEC. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em 25/02/2016.

¹⁰¹Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em 25/02/2016.

valor máximo), é um indicador preliminar da situação dos cursos de graduação no país.

- Conceito de Curso (CC): composto a partir da avaliação *in loco* do curso pelo MEC, pode confirmar ou modificar o CPC. A necessidade de avaliação *in loco* para a renovação do reconhecimento dos cursos é determinada pelo CPC: cursos que obtiverem CPC 1 e 2 serão automaticamente incluídos no cronograma de avaliação *in loco*. Cursos com conceito igual ou maior que 3 podem optar por não receber a visita dos avaliadores e, assim, transformar o CPC (Conceito Preliminar de Curso) em CC, que é um conceito permanente.¹⁰²

Ao consultar a avaliação do curso de Pedagogia, das Faculdades Integradas Campograndenses, neste portal, está disponibilizado, ao público, o indicador de qualidade referendado a este curso, tendo alcançado a nota 3, na última avaliação¹⁰³. Segundo Marli, a atual coordenadora do curso de Pedagogia, obtiveram a nota 2, em 2011. Após isso, grandes esforços foram executados para mudar esse quadro, conquistando, em 2013, a nota 4. Ela declarou: [...] *ninguém acreditava no dobrar, mas eu sempre acreditei que a gente podia dobrar... Sempre acreditei no 4, confiei no 4.*

Diante desta questão e verificando que são executados os processos avaliativos para reconhecimento, credenciamento e credenciamento de curso, busquei formulários vigentes referentes ao curso de Pedagogia, a fim de averiguar se a questão “étnico-racial” é um dos critérios utilizados para esta avaliação, também com vistas à melhoria do indicador de qualidade do curso.

Nos dois formulários vigentes encontrados, constatei que tanto no de reconhecimento¹⁰⁴ quanto no de avaliação¹⁰⁵, constam como critério para obtenção de um bom indicador de qualidade, a questão “étnico-racial”. Além destes, há também a “Parte I” do “Documento

¹⁰²Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em 25/02/2016.

¹⁰³C.f.: <<http://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhamento/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/NDUwMg==/9f1aa921d96ca1df24a34474cc171f61/NDM=>>>. Acesso em 25/02/2016.

¹⁰⁴Utilizado mediante solicitação de avaliação para o curso recentemente autorizado e, quatro anos depois, utilizado para solicitar reconhecimento do mesmo. Vide página 12, em que a Lei 10.639/03 e o Parecer CNE/CP 003/2004 são determinados como “Requisitos Legais”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6207-port-2010-808&Itemid=30192>. Acesso em 25/02/2016.

¹⁰⁵Formulário para avaliação do curso em funcionamento, também utilizado quando o indicador de qualidade foi inferior a 3, na última avaliação. Vide página 27, que aponta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas como requisito avaliativo. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2015/instrumento_a_valiacao_cursos_graduacao_presencial_distancia.pdf>. Acesso em 25/02/2016.

Orientador das Comissões de Avaliação *in loco*¹⁰⁶, que aponta como “Requisitos Legais e Normativos”, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas.

Portanto, além da Lei 10.639/03 em si, alterando a própria LDBEN/96, percebe-se um fortalecimento legal, ao constatar que as questões pertinentes neste trabalho estão fundamentadas e apontadas como critérios avaliativos dos diversos instrumentos, dos cursos destas instituições de Ensino Superior.

Pensando a elaboração da entrevista

Com a intenção inicial de entrevistar o Coordenador Acadêmico da Feuc, a Coordenadora do Curso de Pedagogia, a ex-coordenadora do curso e o docente atual que ministra as aulas da disciplina *História e Cultura Afro-brasileira e Indígena* (nomenclatura vigente), foram formuladas entrevistas diferenciadas, de acordo com os cargos e sua abrangência.

Questões foram elaboradas e submetidas à análise de minha orientadora, referente aos modelos, de acordo com os atores a serem entrevistados. A orientadora apontou a necessidade de mais duas questões e a retirada de uma delas – na qual eu indagava a concepção do entrevistado acerca de interculturalidade; o que fora feito.

Após revistas as indicações, realizei a leitura do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de 2013 – que logo será descrito neste trabalho – e, a partir de seu fichamento temático, percebi que deveria ampliar as questões nas entrevistas, principalmente dos coordenadores de curso e acadêmico atuais, com base no que está previsto no PPC do curso de Pedagogia.

Ao tomar conhecimento de que a reformulação do PPC teve a participação da ex-coordenadora do curso, professora Débora, e, com o intuito de perceber questões anteriores à formulação vigente, a sua entrevista foi elaborada neste sentido. Considerei como relevantes questões pertinentes à sua formação, quais cargos ocupou, bem como funções e atividades que desenvolveu na Instituição, pois acredito que o *locus* de atuação torna-se determinante ao grau de participação no processo que se pretendeu investigar. Além disso, ela fora indagada acerca de fatores internos e externos à reformulação, como esta se iniciou, os atores envolvidos, como se deu tal elaboração, se houve registro em atas, como a temática étnico-racial adentrou no

¹⁰⁶Disponível em: <<http://www.santacruz.br/v4/download/arquivos-avaliadores/DocumentoOrientador-ParteI.pdf>>.

currículo previsto, quais suas concepções acerca do tema, se houve resistências e qual a importância disto para o curso de Pedagogia.

Já as entrevistas dos coordenadores acadêmico e de curso, precisaram ser mais extensas do que a da coordenadora anterior, pois alguns dados do PPC motivaram a elaboração de outras indagações. Sendo assim, neste modelo, permaneceram as questões profissionais iniciais, seguidas de perguntas que abordaram, além de algumas semelhantes às já citadas, se o projeto já sofreu alterações e quais, em relação à temática; abordou-se também acerca dos docentes mais envolvidos com a temática, no momento, em sua equipe; a elaboração da ementa e determinação da bibliografia e carga horária; critérios utilizados para a escolha do docente para a disciplina *História e Cultura Afro-brasileira e Indígena* e instrumentos avaliativos utilizados pela Instituição para averiguar o alcance dos objetivos. Além disso, questionou-se se já houve elaboração de pesquisa (monografia), desenvolvida com os estudantes, acerca da temática; também se há abordagem em outras disciplinas; se o estudante já vai para o estágio com um novo olhar para a educação das relações étnico-raciais (ERER); se o Núcleo de Apoio aos Professores tem ocorrido e se, em alguma destas reuniões, discutiu-se este tema. Buscou-se saber ainda sobre as concepções pessoais acerca da abordagem da educação para as relações étnico-raciais, na formação inicial do futuro pedagogo.

Apesar da previsão destas questões, como qualquer entrevista semi-estruturada, à medida que a entrevista transcorria, alguns dados já eram obtidos – sem a necessidade de perguntar de forma direta – e outras iam surgindo, ocasionando a omissão de algumas das questões inicialmente pensadas, o que não comprometeu a coleta de informações necessárias ao desenvolvimento deste trabalho.

O contato inicial

Por ser a Instituição na qual obtive a minha graduação, retornei ao seu espaço físico e pude procurar a atual coordenadora do curso de Pedagogia, professora Marli, que também atua como docente nas disciplinas *Política e Gestão Organizacional* e *Escola e Currículo*. Com ela pude ter uma primeira conversa, esboçando minha alegria em retornar na mesma, como mestranda, para efetivar uma pesquisa, a partir da qual reflexões puderam ser desenvolvidas, frente ao desafio do ensino para a luta contra toda espécie de discriminação e preconceitos, mediante a sua abordagem ainda na formação inicial docente, tendo como referencial básico a Lei 10.639/03 que determina o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, em todo o âmbito curricular.

Neste momento inicial, a partir de contato telefônico, em março de 2015, fui orientada a enviar o Projeto de Pesquisa, por *e-mail*, a fim de que fosse submetido ao *Conselho* local para aprovação da execução da mesma, no espaço institucional. Tal orientação fora executada, porém, sem resposta, neste período. Em maio, retomei o contato por telefone e a coordenadora solicitou o reenvio do projeto, o que fora feito, novamente sem resposta oficial. Insistindo, telefonei para a Instituição e fui atendida pelo Coordenador Acadêmico, meu ex-professor Wagner, com quem pude esboçar meus objetivos. Ele acolheu o pedido e solicitou, para formalização do mesmo, o reenvio do projeto para seu *e-mail* e da coordenadora, bem como uma *Carta de Apresentação*, assinada por minha orientadora, Maria Elena Viana Souza, o que fora providenciado e encaminhado. Porém, somente após insistente contato, por telefone e *e-mail*, é que fora determinadamente estabelecida a data da primeira entrevista com a professora Marli: setembro de 2015.

No mesmo dia da entrevista com a coordenadora Marli, encontrei o professor Wagner, hoje Coordenador Acadêmico. Por ele ser professor da instituição desde o tempo em que fui aluna e, hoje, estar neste cargo, ele seria, a meu ver, um elemento-chave para as questões aqui concernentes. Aproveitei tal encontro e indaguei acerca da possibilidade da entrevista. Ele afirmou que estava num período difícil, com muitos trabalhos para dar conta, mas aceitou minha proposta de envio por *e-mail*, num formato de questionário. Enviei conforme havíamos combinado, porém, mesmo após alguns *e-mails* para lembrar-lhe acerca da necessidade do mesmo, ao encaminhar-me as respostas, apenas no período final deste escrito, ele não adicionou o *Termo de Consentimento*¹⁰⁷ assinado, o que me impediu de utilizar seus relatos – que contêm informações que dialogam e confirmam o que fora coletado, a partir dos demais atores – nas questões aqui desenvolvidas. Esta ausência, portanto, não comprometeu os resultados da pesquisa.

Estabelecendo outros contatos

Inicialmente, a intenção era a de entrevistar apenas os três possíveis atores inicialmente citados, eleitos como essenciais à busca dos dados desejados: a ex-coordenadora do curso de Pedagogia, professora Débora, hoje docente na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ),

¹⁰⁷[...] é um documento que informa e esclarece o sujeito da pesquisa de maneira que ele possa tomar sua decisão de forma justa e sem constrangimentos sobre a sua participação em um projeto de pesquisa. É uma proteção legal e moral do pesquisador e do pesquisado, visto ambos estarem assumindo responsabilidades. C.f.: <<http://www.cep.ufam.edu.br/index.php/tcle>>. Acesso em 28/02/2016.

bem como as coordenações atuais do curso e também entrevistar o docente regente de turma, na Feuc, ministrante da disciplina *História e Cultura Afro-brasileira e Indígena*, no curso de Pedagogia.

Porém, como este foi um *estudo de caso* e teve como principal instrumento a *entrevista semi-estruturada*, não me admirei ao perceber que um entrevistado estava me conduzindo a outros atores envolvidos no processo de inserção da temática étnico-racial, no curso de Pedagogia. Sabe-se que *antes da realização da coleta temos um objetivo de pesquisa que dirige nossa busca* (MANZINI, 2004, p.2). Por isso mesmo, diante das inúmeras possibilidades de caminhos que eram apontados, a cada entrevista realizada, percebi a necessidade de sempre lembrar-me do foco: o processo de inserção desta temática, no currículo previsto do curso de Pedagogia.

O contato com a professora Débora se deu, inicialmente, através da rede social *Facebook*, pois eu não tinha seu endereço eletrônico, tampouco seu telefone. Durante a minha graduação, ela era a coordenadora do curso e fui sua aluna numa das disciplinas. Perguntei-lhe, informalmente, se havia participado de tal processo e, diante de sua afirmativa, indaguei se poderia me conceder uma entrevista, explicando-lhe os motivos. Ela prontamente aceitou. Enviei o meu Projeto de Pesquisa, que fora submetido à banca de qualificação, para seu conhecimento acerca do trabalho e, a partir deste momento, nossos contatos aconteceram via *e-mail* e através de uma outra rede social chamada *WhatsApp*. Em menos de uma semana, pudemos resolver como se daria nosso encontro.

Durante entrevista ocorrida em 15 de setembro de 2015, que durou cerca de quarenta e sete minutos, em sua sala de trabalho na UFRJ, ao descrever como este processo se desenvolveu quando ela estava na coordenação do curso, os relatos da professora me conduziram à coordenadora de Ciências Sociais¹⁰⁸, professora Celeste. A professora Débora também me disponibilizou, através de *e-mail*, o Projeto Pedagógico do Curso, elaborado em 2006, que já previa esta temática, no sétimo período do curso de Pedagogia, como disciplina obrigatória.

A entrevista seguinte obtida foi da coordenadora atual do curso de Pedagogia, professora doutora Marli, em 17 de setembro de 2015, na Sala de Coordenações da Feuc. Além das informações a serem abordadas neste trabalho, ela pôde apontar para a inserção cotidiana e desenvolvimento de trabalhos, nesta temática: da coordenadora Celeste, dos professores Marcelo e André (docentes que ministraram/ ministram disciplinas que abordam este assunto), além da coordenadora de Letras, Norma, que, juntamente com a professora Janice (também do

¹⁰⁸As informações relatadas nas entrevistas serão expostas ao longo do trabalho.

Departamento de Letras), desenvolvem um trabalho através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)¹⁰⁹, num colégio estadual do bairro, que oferece o Curso Normal. Destes, pude entrar em contato com todos, exceto com Norma e Janice. Consegui apenas efetivar entrevista com Celeste, Marcelo e André.

Nesse momento, pude perceber a necessidade do foco – a Pedagogia. Já afirmava Triviños (1987) que *a entrevista semi-estruturada e no emprego de qualquer coleta de informações, lhe permitirá esboçar novas linhas de inquirição, vislumbrar outras perspectivas de análise e de interpretação no aprofundamento do conhecimento do problema*(p.132). Ou seja, outros caminhos e atores eram apontados. Percebi, então, que, quanto mais atores envolvesse nos relatos, mais seria ampliada a questão, o que poderia desviar o caminho inicial e decididamente desejado, que era a inserção da temática, neste curso. Por isso, a decisão por limitar-me a estes entrevistados e questionados.

Pude contactar, então, a professora Celeste, ao mesmo tempo que tentei contato com os demais. Por *e-mail*, obtive sucesso apenas com ela e depois de minha solicitação por sua ajuda ao contato com os demais, é que eles foram envolvidos. A estratégia por ela utilizada foi a de marcar com os professores Marcelo e André meia hora antes do horário de trabalho, para que pudéssemos nos reunir os três juntos, proporcionando uma possível “entrevista semi-estruturada coletiva”. Não era o ideal, mas seria a minha única possibilidade vislumbrada, pois já havia tentado contato com estes professores, sem sucesso. Então, marcamos: dia 17 de novembro de 2015, na Feuc. Neste dia, o professor André não pôde comparecer, mas deixou seu contato telefônico para que pudéssemos marcar num outro dia, o que fora executado.

Durante a entrevista com Celeste e Marcelo, obtive informações complementares às da professora Débora. O diferencial foi também obter relatos sob o olhar do regente de turma na inicial disciplina *História e Cultura Afro-brasileira* (Marcelo) e conhecer os nomes dos primeiros professores que a ministraram, no curso de Pedagogia. Dentre eles, foi apontado

¹⁰⁹O Pibid é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira. O Pibid se desenvolve por meio da concessão de bolsas para: estudantes da licenciatura [bolsistas de iniciação], professores das redes públicas [supervisores] e professores da universidade [coordenadores de área, coordenadores de área de gestão de processos educacionais e coordenador institucional]. O Programa também prevê recursos de custeio e de capital. C.f.: <<https://pibidfeuc.wordpress.com/sobre/>>. Acesso em 15/02/2016. Tal programa vem corresponder ao que aponta a LDBEN (1996), em seu Artigo 62, no 5º Parágrafo, quando determina que *a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)* (p.20).

Carlos, que não mais trabalha na Instituição, a quem me determinei a também entrevistar, dada a relevância de ter iniciado tal ensino, no citado curso.

Apenas com o nome do professor, iniciei uma pesquisa no *Google*, na esperança de obter local de trabalho atual ou algo que facilitasse meu contato com ele. Nada consegui! Lembrei-me de um professor que trabalha no Colégio Pedro II, que também lecionou na Feuc, no curso de História. Como Carlos também é desta área (História), supus que pudessem se conhecer, já que foram, na época, colegas de Instituição. Sim, ele o conhecia e se ofereceu para contactá-lo. Porém, neste intervalo de tempo - entre tentar encontrar o professor Carlos e esperar a intervenção do meu colega - consegui acessar o *Facebook* e vi que ele tinha perfil ativo e, pelas datas das suas postagens, acessava com frequência.

Relutei em utilizar esta ferramenta, por considerar um abuso, por ser algo tão pessoal, mas era a alternativa mais dinâmica e direta possível. Deixei uma mensagem *in box*¹¹⁰ e esperei. Nosso contato pessoal se deu entre o final de novembro e o início de dezembro e fiquei muito animada quando vi que logo respondeu. A partir daí, por termos trocado números de telefone, estabelecemos comunicação através do *WhatsApp*. Por ser final do ano, percebemos que ambos estávamos com indisponibilidade de tempo e de um bom local para uma entrevista. Segundo ele, encontra-se aposentado, mas ainda trabalha dando consultorias, palestras etc. Por necessitar de suas informações o quanto antes para a escrita da dissertação, decidimos que seria por questionário, enviado por *e-mail*. Ele prontamente enviou o *Termo de Consentimento* datado, assinado e autorizando o uso das informações, bem como o questionário respondido, sem margens para dúvidas maiores, pois o fez de maneira sucinta e objetiva, indicando os dados necessários à pesquisa.

Por fim, no início de dezembro de 2015, na Feuc, pude entrevistar o professor André, o professor regente atual, que ministra a disciplina, hoje denominada *História e Cultura Afro-brasileira e Indígena*, no curso de Pedagogia.

Todos estes atores e o material analisado foram extremamente relevantes à reflexão das questões levantadas acerca da inserção da temática étnico-racial, neste curso.

Desenvolvendo o Estudo de Caso

Segundo Triviños (1987), o estudo de caso *é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente* (p.133); neste caso, o processo de inserção do

¹¹⁰Termo utilizado para designar comunicação via mensagem direta individual.

que determina a Lei 10.639/03, no currículo previsto do curso de Pedagogia, da Feuc. Sabe-se, ainda, que o estudo de caso, segundo André (2013), segue *em geral, três fases: exploratória ou de definição dos focos de estudo; fase de coleta dos dados ou de delimitação do estudo; e fase de análise sistemática dos dados* (p.98). Essas fases corresponderam bem à proposta desta pesquisa, pois os personagens envolvidos, os contextos e as documentações foram cuidadosamente selecionados – bem como a literatura de apoio – a fim de cumprir, ao máximo, o objetivo deste trabalho.

Os atores envolvidos: quem são?

Antes do desenvolvimento de qualquer reflexão acerca da análise e descrição dos documentos e fatos, do estudo de caso propriamente dito, percebo como essencial apresentar quem são os sujeitos entrevistados ou questionados acerca do processo em questão. Torna-se relevante saber um pouco sobre sua formação, os espaços que ocupam e suas percepções iniciais acerca da temática étnico-racial - bem como seus primeiros contatos com a temática - e até mesmo quais critérios se utilizariam para a escolha de um regente de turma que pudesse lecionar a disciplina *História e Cultura Afro-brasileira e Africana*, pois tais proposições explanam o lugar de onde falam esses atores e, ao longo deste trecho, suas declarações dialogarão com os documentos aqui mencionados, em especial com o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC) e, logo após, em algumas reflexões, com os autores cujas reflexões sustentaram este trabalho até então, que nos ajudarão a pensar um pouco mais acerca desta trajetória. Para tal, seguirei, aqui, a ordem cronológica sob a qual a entrevista foi realizada ou o questionário fora recebido.

Débora é pedagoga, desde 1997. Ela cursou mestrado e doutorado em Educação e fez o pós-doutorado em Administração Pública, na Fundação Getúlio Vargas. Lecionava em outra faculdade privada, no bairro de Campo Grande, desde 2001, quando foi chamada para uma entrevista na Fundação Educacional Unificada Campograndense, em 2005. Desde então, até 2008, ocupou a Coordenação do Curso de Pedagogia, nesta Instituição, lecionando também algumas disciplinas, inclusive em outros cursos. Quanto à temática étnico-racial, ela declarou que, naquele momento, *não via na Pedagogia, ainda, essa preocupação primeira com a discussão das relações étnico-raciais*. Indagada acerca de qual perspectiva deveria se pautar este possível ensino, a professora declarou:

Eu não entendo nada de relações étnico-raciais. Não sei qual é a perspectiva. Eu não conheço a história, as políticas, mas acho que tem que ser dentro de uma perspectiva de se pensar a realidade social, econômica e política brasileira e o papel das diferentes formações do público que o povo brasileiro tem hoje. Um docente precisa pensar a partir dessa perspectiva, trabalhando num mundo diverso e eu preciso levar em conta quem é que cabe nesse mundo, como docente, e pensar numa perspectiva de uma escola mais inclusiva, de uma escola que não seja segregada, que tenha uma perspectiva mais diversa, global, mais plural. O professor precisa ter a compreensão do que é uma educação do campo, educação quilombola, uma educação para a população negra. De pensar essas questões que estão postas no mundo, que é muito diverso e outras. Questões que não é fácil você pensar.

Questionada sobre o critério para assumir uma disciplina, ela apontou uma característica que, para ela, é essencial: que a disciplina seja assumida por *quem tem o perfil para ela*. Nesta época, segundo ela, a coordenadora Celeste, de Ciências Sociais, ficou com a incumbência desta escolha, devido à sua experiência mais aprofundada com a temática.

Desde o ano 2008, a professora Débora se encontra numa universidade federal, como docente. No momento da entrevista, estava como Vice-Diretora da Faculdade de Educação, com mandato previsto para até o final de 2015. Nesta mesma Instituição, também, desde que tomou posse, declarou: *fui Coordenadora de Licenciaturas, fui Conselheira do CEC, que é o Conselho de Ensino para Graduados e fui Chefe do Departamento*.

A coordenadora do curso de Pedagogia atual é Marli. Ela também é pedagoga e apresentou como *formação máxima o doutorado*. Ela ingressou nas Faculdades Integradas Campograndenses e atuou desde 2010 como vice- Coordenadora de Curso. Logo após, assumiu a coordenação. Declarou não ter participado do processo de reformulação inicial. Ela afirmou: *quando eu cheguei em 2010, já tinha a disciplina ali, como eu falei, sem o “indígena”*.

Celeste é bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, desde 1981. cursou licenciatura, na Feuc, em Sociologia. Concluiu o mestrado, iniciou o doutorado, mas não o concluiu. Ela também é *Educadora Popular* num Coletivo de Educação Popular¹¹¹, na Zona Oeste, e coordena o curso de Ciências Sociais há mais de quinze anos, na Feuc. Ela fez questão de salientar que este curso é *o melhor do Rio de Janeiro – primeiro da PUC, segundo da Feuc, vale registrar – pela avaliação do Mec*. Ela indicou que a *temática da educação étnico-racial [...] sempre foi um registro muito forte* em sua formação. Como fez parte de todo o processo de reformulação curricular e de inserção da temática, também no curso de Pedagogia, ao ser indagada acerca de critérios a serem considerados para a escolha de um

¹¹¹A professora não foi indagada acerca disto.

docente que pudesse lecionar a disciplina *História e Cultura Afro-brasileira e Africana*, ela relatou o seguinte:

[...] a gente tinha em mente duas coisas: número um, formação. Então, a gente julgava que era importante a formação em História, em Ciências Sociais ou a própria Pedagogia, desde que tivesse alguma especialização. Mas a especialização que eu estou me referindo não é a titulação, podendo ser. Por exemplo, o Marcelo não tinha titulação nenhuma, a não ser o curso de História. Ele não tinha titulação nenhuma que dissesse: “Olha, o Marcelo tem uma especialização em cultura afro”. Não! O Marcelo não tinha nada disso. O que o Marcelo tinha era uma longa experiência numa reflexão, no campo das Ciências Sociais, voltada também para essa temática, de uma forma comprometida porque ele tinha leitura, trabalho, militância que fez dele um professor capaz de desenvolver aquilo que estava colocado no projeto e no programa.

O professor Marcelo, a quem a professora Celeste se refere, é licenciado em História, pela Feuc (1988), com especialização também pela Feuc (2001) e cursou mestrado em Ciências Sociais, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), concluído em 2014¹¹². Ele leciona na Feuc e na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Seu contato com a temática étnico-racial se dá, segundo ele

[...] antes até da questão da lei [...] Eu milito com Educação Popular, desde os dezesseis anos de idade, numa questão de militância política, a própria questão de raiz, o meu pai, negro, uma série de preconceitos de quando eu o acompanhava, eu podia perceber e sempre voltado com a questão histórica mesmo, com a minha história familiar [...] No sentido de tentar modificar e tem a ver com militância política. Não foi a lei que me trouxe essa observação. Foi já uma questão que veio se desenvolvendo por conta da militância.

Além de já ter ministrado a disciplina *História e Cultura Afro-brasileira e Africana*, por dois semestres, no curso de Pedagogia, e de ser o docente na disciplina *Cultura e Sociedade*, neste mesmo curso, o professor afirma ser procurado para orientar monografias que abordam o tema. Ao ser indagado acerca de sua concepção sobre a importância da temática para a formação inicial do futuro pedagogo, o professor relatou:

Sim, sem dúvida alguma. Bom, primeiro pela construção histórico-social de nós, brasileiros e brasileiras e que nós enfrentamos, em sala de aula, a nível de educação básica mesmo [...] Eu sempre, nos conselhos de classe, no caso do município, nos centros de estudos, defendendo uma postura mais incisiva, no sentido da aplicabilidade da lei, em função até de conceitos que eu, eu até,

¹¹²Informações consultadas na Plataforma Lattes, disponível em: < <http://lattes.cnpq.br/0090721774276899>>. Acesso em 05/02/2016.

enquanto cidadão, vejo muito distorcidos e deturpados, em relação a uma série de questões que ficaram sendo jogadas o tempo inteiro para debaixo do tapete. Eu acho de suma importância.

O professor André é articulador pedagógico do estado do Rio de Janeiro e professor da Rede Municipal do Rio de Janeiro. É docente na Feuc há *quase seis anos*, lecionando nesta disciplina há dois anos, hoje denominada *História e Cultura Afro-brasileira e Indígena*. Quanto à sua atuação fora da Feuc, ele aponta: *eu estou dentro dos três momentos - estou no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e estou no Superior. Então, eu tenho tentado articular estas questões da africanidade e das tradições indígenas nas minhas aulas também.*

Ele assim descreve a sua trajetória formativa:

Bom, a minha formação é uma “faixa de Gaza”: eu fiz Contabilidade, foi a minha primeira formação, trabalhei durante algum tempo como analista de custos, desta instituição, da Feuc. Depois eu fiz Matemática porque eu achava que tinha alguma coisa a ver, Contabilidade com Matemática, mas nunca atuei. E, por ter feito Teologia [...] me despertou o interesse em fazer História. Aí me apaixonei pela História e direcionei toda a minha energia para ser professor de História. Eu me graduei aqui por esta instituição. Aí fiz uma especialização sobre as culturas africanas na PUC¹¹³ e, atualmente, eu faço mestrado em Educação e mestrado em História Social, pela PUC e a outra pela UNESA, pela Estácio.

Ao ser indagado sobre seus primeiros contatos com a temática, ele descreveu:

Os meus primeiros contatos com a História da África se deram ainda na faculdade de História. E aí me despertou um enorme interesse porque eu tinha um professor, na época, que era muito bom e aí fez com que a gente entrasse por essa dinâmica, por essa descoberta desse continente multifacetado, múltiplo, plural, na qual nós não tínhamos esta noção anteriormente, até porque isso é silenciado no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. E aí, depois, pelo interesse, eu pesquisei e vi que na PUC tinha um *lato sensu* em História da África que era intercalado entre: parte direcionado à História e parte à Sociologia. Então, eu fiz a pós-graduação na PUC e aí foi um amor que permanece até hoje.

Questionado sobre a importância ou não deste ensino na formação inicial do futuro pedagogo, o professor foi enfático:

Sem dúvida nenhuma! Eu vejo a necessidade não somente no curso de Pedagogia, mas no próprio ser humano. E também por uma questão nacional. Nós temos como a maior parte da população brasileira composta por negros e

¹¹³PUC – Pontifícia Universidade Católica.

mestiços e, diante desta perspectiva, a valorização da nossa tradição cultural, étnica, ela não pode mais ser silenciada. Ela tem que estar para que todos possam ter acesso, para que todos possam ver. O grande entrave que nós temos de trazer essas culturas para o ambiente escolar, para o ensino-aprendizado tem sido muito as questões religiosas. Porque essas tradições culturais africanas e indígenas, elas foram demonizadas, ao longo dos séculos, da história. E a gente precisa desconstruir essa visão demoníaca que se tem com relação a essas culturas e valorizar a nossa herança cultural, que não significa dizer que nós temos que deixar de falar da cultura portuguesa ou não devemos mais estudá-la para que a outra possa ser introduzida. Mas, não! Numa perspectiva mesmo de trazer a composição histórica do Brasil, que é indígena, que é europeia, mas que também é africana. Então, a gente precisa valorizar as questões nacionais, da estrutura nacional, a nossa origem, o nosso pertencimento, para que a gente possa construir um sentimento nacional verdadeiro. E não silenciado, marginalizado ou, como diz, sujeitado[...] eu acho de fundamental importância trabalhos como o seu e de tantos outros que estão trazendo essa leitura sobre a 10.639. E especialmente no curso de Pedagogia porque é o profissional que vai estar responsável pela implantação disso aí, no ambiente escolar. Embora o professor de História ele seja responsável pela dinâmica no espaço escolar, mas é o pedagogo que vai dar todo alicerce para que isso possa acontecer. Então, eu acho de fundamental importância porque não cai só nas costas do profissional de História ou de Sociologia, mas o pedagogo também agora sendo envolvido nesse desafio da implantação, que, ainda hoje, sofre, agoniza, melhor dizendo.

Frente a esta expectativa acerca deste ensino, o professor foi perguntado como deve ser um docente para lecionar esta disciplina e o mesmo apontou que tal docente necessita:

primeiro ter uma especialização que o propicie dar essa disciplina. Porque, até pouco tempo, nem o curso de História possuía História da África. E quando tinha, era uma perspectiva muito fundamentada dentro do processo de escravização. Então, esse profissional teria que ter uma leitura sobre esse contexto. Isso é muito difícil de você avaliar no momento da contratação, mas muito mais no serviço diário: uma suavidade que pudesse criar uma expectativa interessante nos alunos. Não de formas radicais. Por exemplo: eu sou contra qualquer radicalismo, tanto dos que defendem e, portanto, criar uma sociedade só de negros, como também aqueles que são contrários. Então, eu acho que toda forma de radicalismo é uma forma doentia de se viver na sociedade, é uma certa patologia. Então: suavidade, paciência, resiliência para lidar com a diversidade que ele vai lidar, na sala de aula.

O professor Carlos foi o último interpelado acerca do processo de inserção da temática étnico-racial no currículo previsto do curso de Pedagogia, da Feuc. Ele foi um dos primeiros a lecionar a disciplina para os futuros pedagogos, *entre 2009 e 2014, dividindo (a disciplina) com outros professores, em horários alternados*. Hoje, ele se encontra aposentado, mas ainda oferece aulas, palestras e consultoria sobre o assunto. Graduado em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e com mestrado em História Social, o professor atuou na Feuc entre os anos 2004 e 2014. Buscou aprofundamento no assunto através de uma

especialização em História e Cultura Afro-brasileira e Africana, pelo “Ágere”¹¹⁴. Também indagado acerca da importância ou não deste ensino para o estudante de Pedagogia, o professor afirmou: *considero importantíssima, pois o futuro pedagogo atuará ora como gestor, ora como professor, em instituições que deverão implementar a temática em sala de aula. Seu papel é, portanto, fundamental na formação das gerações futuras*. Sobre os critérios para a escolha de um docente apto para lecionar a disciplina, o professor apontou que este deveria ter a capacidade de

[...] reconhecer criticamente a história afro-brasileira e suas relações com a realidade de nossa sociedade; deve ter conhecimento sobre a demanda social da lei e a articulação da temática aos anseios dos movimentos sociais e políticas afirmativas. E, acima de tudo, acreditar nas questões que dizem respeito à temática e nos objetivos e demandas sociais que suscitaram a promulgação da lei.

Interpelado acerca da importância ou não de que a disciplina nesta temática seja obrigatória e presencial, o professor foi enfático:

Considero sim. Como se não bastasse a força da lei, as discussões travadas sobre a temática dizem respeito a questões éticas, morais e sociais, além de história e memória, onde a troca de experiências e os debates sobre o tema são de enorme relevância para a sociedade brasileira. Dessa forma, se ocorrerem de forma presencial, nosso trabalho se fortalece mais com essas trocas e debates.

Enfim, este tópico teve como objetivo realizar esta apresentação inicial, pois os nomes destes atores, diretamente participantes no processo, serão constantemente citados. Por isso, a opção por realizar a apresentação de cada um, de uma maneira mais objetiva, descritiva e individual.

O Processo de Inserção da Temática Étnico-Racial no Curso de Pedagogia

Conforme já visto, ao longo deste trabalho, a inserção da temática étnico-racial, além de prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - 9.394/96) -a partir da alteração em seus Artigos 26-A e 79-B, pela Lei 10.639/03 – também se encontra determinada em muitas outras disposições legais e, conseqüentemente, nos inúmeros instrumentos de avaliação e, possivelmente, nos currículos.

¹¹⁴C.f.: <<http://www.agere.org.br/cursos-a-distancia/>>. Acesso em: 20/01/2016.

E foi pensando nestes currículos, em especial do curso de Pedagogia, pelas diversas proposições aqui dispostas, que se buscou analisar como se deu essa inserção, neste curso, nas Faculdades Integradas Campograndenses, da Fundação Educacional Unificada Campograndense.

Como nos lembra André (2013), *na observação de campo deve ser dada atenção especial ao contexto, pois [...] as situações precisam ser muito bem descritas* (p.100). Sabe-se, então, que, como todo processo, este guarda uma história, com seus contextos, atores, motivações, estratégias e fundamentações. Diante disto, para bem descrevê-los, cabe-nos indagar: quais fatores foram determinantes à mudança curricular, instituindo a inserção desta temática? Como se deu o processo de construção deste novo currículo? Quais desafios cotidianos foram enfrentados à construção do Projeto Pedagógico de Curso e no cotidiano da sala de aula? Outros desafios foram apontados? Quais? Como se definiram as ementas e bibliografias da disciplina em questão? Quais ações pedagógicas são executadas, em sala de aula, pelos docentes que lecionaram/ lecionam acerca da cultura afro-brasileira e africana? Estes docentes percebem mudanças em seus alunos? Quais desafios e expectativas, quanto à implementação da Lei 10.639/03, estes docentes apontam?

Sobre o contexto institucional

Um dos fatores iniciais que delinearão a inserção da temática étnico-racial no currículo do curso de Pedagogia foi o contexto institucional. Débora assumiu a coordenação do curso porque, segundo ela, *a coordenadora da época [...] ia sair da coordenação*. Diante disto, e já se envolvendo nas questões institucionais, detalhou:

[...] eu já entrei na FEUC, em julho de 2005, para assumir a coordenação do curso de Pedagogia e com a responsabilidade de receber o MEC, porque o MEC ia fazer uma avaliação *in loco* do curso logo, três meses depois[...] para receber a equipe do INEP e do MEC [...] e o curso ia passar por uma avaliação, porque eu acho que o resultado do ENADE não tinha sido muito satisfatório, nas últimas edições.

Além das questões concernentes ao curso de Pedagogia, houve também ocorrências advindas de outros cursos, como a situação da graduação em Ciências Sociais, onde, segundo Débora,

nesse mesmo período, a FEUC tem várias licenciaturas. Uma das licenciaturas, que é em Ciências Sociais, é uma licenciatura que estava

perdendo muitas matrículas. Enquanto a pedagogia aumentava suas matrículas, a licenciatura em Ciências Sociais perdia muito. Então, eu sentei com a professora Celeste, coordenadora do curso, e a gente tentou pensar, coletivamente, numa proposta curricular que tivesse disciplinas comuns aos dois cursos para garantir a sobrevivência do curso de licenciatura em Ciências Sociais. Porque, aí, era uma questão de gestão financeira, didática, pedagógica, estratégica. Porque as licenciaturas têm disciplinas que são comuns [...]

Quanto a isto, Celeste vem confirmar a informação concedida por Débora, ao relatar que

o que aconteceu foi o seguinte: o curso de Ciências Sociais é um curso pequeno, a procura é pequena... Essa é uma fundação, ela vive do que se paga de mensalidades e, realmente, o curso de Ciências Sociais é um curso que traz prejuízos. Mas vale ressaltar que nos cinquenta e cinco anos de existência dele, a Instituição nunca pensou em extingui-lo porque a Instituição sempre pensa de que forma a gente pode trabalhar para que ele se mantenha, no peso que ele é – ele tem um peso importante [...]

Diante deste contexto, elas concluíram em determinar, para a reformulação curricular, disciplinas que correspondessem às necessidades destes cursos. Foi neste momento que, ao perceber as exigências legais e a importância dada à temática étnico-racial - em especial advinda do curso de Ciências Sociais, frente às experiências e conhecimentos já discutidos por este curso - que se inseriu como disciplina obrigatória e presencial, nos cursos de Pedagogia e Ciências Sociais, sob o título de *História e Cultura Afro-brasileira*, previstos para o sexto período, como se encontra registrado no Projeto Pedagógico de Curso, elaborado em 2006.

Sob a indagação se a valorização desta temática é pessoal ou institucional, conforme a observação, como coordenadora do curso de Ciências Sociais, a professora Celeste respondeu firmemente:

Eu posso te assegurar, enquanto coordenadora do Curso de Ciências Sociais, há 28 anos trabalhando nesta Instituição, que isso é uma posição institucional. A preocupação dela é de uma educação pautada numa educação em direitos humanos e a gente entende que essa legislação, ela vem institucionalizar algo que é necessário. Como diria Paulo Freire, é urgente e difícil, mas é urgente e necessária. A gente já vem fazendo isso há muito tempo.

A professora Débora, referindo-se à Celeste, apontou que *as questões de movimentos sociais, das relações étnico-raciais, eu devo a ela. Então foi uma iniciativa muito mais dela do que minha. De trazer uma discussão que ela já fazia no curso e a pedagogia não fazia. A inserção desta temática se insere no curso de Pedagogia, portanto, quando da necessidade de*

implementação de disciplinas comuns, oportunizando a troca de experiências e conhecimentos entre este curso e o de Ciências Sociais.

Este e outros fatores determinantes à mudança curricular

Além deste contexto institucional, outros motivos ocasionaram tal mudança. Segundo Débora, [...] *o que motivou foram as diretrizes curriculares de 2006*. As diretrizes às quais ela se refere são as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, descritas no Parecer CNE/CP nº 3/ 2006. Nela, como já visto neste trabalho, constam determinações acerca desta temática. Numa busca sob palavra-chave, o termo “étnico-racial” (no plural ou singular) aparece treze vezes, em todo o conteúdo deste documento, o que determina a sua importância.

Ainda segundo a então coordenadora do curso de Pedagogia, neste contexto,

a proposta de reforma do currículo a partir daí, de 2006, foi para atender as diretrizes curriculares. Porque isso, eu me lembro que, em 2005, quando a gente recebeu a comissão do MEC, a comissão chamou atenção porque o currículo tinha uma característica que se aproximava muito de um bacharelado e pouco de uma licenciatura. Ele estava ainda meio híbrido, nesse sentido. Então, ele precisava de uma reforma que fortalecesse as questões para a licenciatura em pedagogia: para a formação de professores. Porque o que as diretrizes falavam, falam, na verdade, é que a docência é a base do curso de pedagogia. A partir dessa base, para docência, é que você vai construir o pedagogo docente. Eu não concordo com isso, mas é o que está escrito na diretriz. Então, a ideia da reforma curricular, a partir de 2006, era atender as diretrizes curriculares e dar para o curso uma cara mais contemporânea e que atendessem às diretrizes curriculares de 2006. Foi para isso que a gente começou o trabalho, para a montagem do novo currículo.

Com esta demanda “batendo à porta”, tornou-se necessário, portanto, pensar num currículo que pudesse atender às exigências deste documento e às questões institucionais, referentes ao curso de Ciências Sociais. Débora apontou como aspecto positivo este pensar um novo currículo, em diálogo com este curso.

Procurei conversar com a Celeste e ela foi muito bacana nesse aspecto, de pensar em disciplinas comuns em que, se a turma dela tivesse esvaziada, a gente pudesse abrir vagas nas turmas de Pedagogia que incluísse os alunos de Ciências Sociais e o curso dela não iria perecer. Tanto que a gente fez, acho que, um ou dois anos depois um encontro que era Pedagogia e Ciências Sociais. Para discutir a educação e trabalho, educação popular e trabalho. Então, isso foi resultado, foi fruto dessa discussão de aproximação entre os cursos [...]

Quanto a isso, Celeste ainda complementa a descrição de Débora, apontando que

em diálogo com a Débora, a gente construiu uma forma, onde o curso de Ciências Sociais, com seu potencial, pudesse, teoricamente, nos debates e propostas, contribuir para um curso de Pedagogia mais arrojado; e, por outro lado, o curso de Pedagogia que é robusto, pudesse, de alguma forma, nos acolher, enquanto números de alunos para que a gente pudesse respirar melhor [...]

Ela também conclui, indicando que *esse debate, que é um debate extremamente atual, que a gente propõe [...] qualifica os cursos, da formação que a gente quer dar para o educador nesse momento.*

Construindo esse novo currículo

Partindo destas demandas, tornou-se necessário pensar como se daria o trabalho prático da construção deste novo Projeto Pedagógico de Curso. Todos os cursos, neste mesmo período, pensaram e executaram as suas reformulações. A fim de corresponder às necessidades impostas, tanto curriculares quanto institucionais, pensou-se no como se articulariam as fases do processo de construção do novo PPC. Além de afirmar que não começou do “zero” para a construção do PPC, partindo da escrita da coordenadora anterior, a então coordenadora, Débora, assim informou:

Quando saíram as diretrizes e que a gente começou a proposta de reforma curricular, eu chamei o grupo de professores e eu fiz meio que uma distribuição de tarefas: quem eu achava, no grupo, que tinha um perfil mais adequado para repensar algumas disciplinas e para introduzir novas disciplinas. Mas aí a gente tem que ter um cuidado com isso, porque currículo, você sabe que é um espaço de disputa [...] Teve um primeiro movimento de chamar o corpo docente, mas que não foi de uma adesão de 100%, realmente não foi. E de delegar para esse corpo docente quem pode pensar na reforma de determinadas disciplinas: “Ó, isso aqui é uma disciplina de, sei lá, introdução em sociologia. Então, quem dá essa disciplina no curso, historicamente? Ah é professor fulano”. Então, eu pedia que ele fizesse uma revisão da ementa, uma revisão da bibliografia, sugerisse se a disciplina ia permanecer, se ia sair, se ia mudar de nome. Então, eu procurei fazer esse movimento [...] na montagem do currículo, eu sentei com a Celeste para a gente pensar em disciplinas comuns.

Logo após a proposta desta dinâmica e com prazo estipulado para entrega do documento devidamente elaborado, a coordenação precisou pensar numa maneira de envolver efetivamente

os docentes, levando as sugestões para a discussão no grupo maior. Para isso, não havia, segundo Débora, muitas possibilidades, pois o professor da Feuc é um docente “horista”, que recebe por hora/aula, computadas quando o docente se encontra ativo, em sala de aula, não sendo consideradas as demais, como as de reunião, por exemplo. Além disso, a maioria deles leciona em outros espaços. Diante desta questão, ela pensou e propôs:

[...] ou era nos horários de aula ou eram nos horários muito próximos, como, por exemplo, as aulas eram das dezenove às vinte e duas horas, então, eu marcava com os professores às dezoito e trinta ou um pouco mais cedo. Ou, então, era no horário de aula, aí ele deixava a turma fazendo uma atividade na hora da aula para a gente poder sentar e dialogar. Isso com o corpo do curso de Pedagogia. Mas não havia uma participação coletiva. Teve alguns professores mais mobilizados.

Além da elaboração do texto completo, foi necessário pensar, para o PPC de 2006, sobre algumas ementas e bibliografias que não foram concluídas, Débora ainda admitiu:

[...] no fim das contas, eu acabei assumindo, sozinha, muitas das reformas das ementas. Então, os professores que participaram, eu tentei no início delegar: “Professor ‘A’, você fica com esse grupo de disciplinas, que tem mais a ver com seu perfil, a revisão da ementa, sugestões e tal”. Eu distribuí entre os professores. À medida que o tempo ia passando e as pessoas não iam me dando retorno, aí acabei e assumi sozinha muito daquela reforma, de 2006, daquele currículo. Foi um trabalho mais solitário, acabei assumindo esta responsabilidade porque não havia tempo mesmo das pessoas se organizarem, sentarem, discutirem. Muito por esta questão financeira e de entrega mesmo, de participação.

Acerca da participação discente, ela ainda declarou:

Eu me lembro que, na época, os alunos praticamente não participaram. Então, não houve participação do grupo de estudantes nessa reforma curricular. Muito, talvez, por uma falha minha, eu deveria ter insistido, como coordenadora, que os alunos participassem mais, chamasse esses alunos para a participação e muito pela falta de mobilização do grupo estudantil. Porque eu acho que tem muito a ver com a cultura da pedagogia. Eu acho que a pedagogia não tem esse envolvimento com o movimento estudantil como outros cursos têm. Então eu não consegui uma adesão forte da pedagogia, à época, para participar desse movimento de reformar o currículo[...] Eu senti falta da participação estudantil. Achei que eu deveria ter sido mais motivadora da participação estudantil nesse momento.

Indagada sobre o registro destes encontros, para a elaboração do PPC de 2006, a ex-coordenadora do curso de Pedagogia afirmou que não houve atas referentes a estas reuniões.

Sobre as disciplinas comuns com Ciências Sociais, ela relembrou:

Se você olhar a matriz curricular de Ciências Sociais você vai encontrar que, nesses períodos iniciais, você tem muitas disciplinas comuns. Muitas. Então: “Introdução à Sociologia”, “Cultura e Sociedade”, “Oficina e produção de texto”, “Expressão oral e escrita”, “Introdução à Filosofia”, “Fundamentos Históricos”, “Métodos e técnicas de estudo”, acho que “Antropologia...”. Você vai encontrar muitas: “Sociologia da Educação”, “Didática”, “Psicologia”, tem muitas disciplinas que são comuns.

Sobre parcerias externas, a professora Celeste afirmou que houve colaborações para a construção e implementação da disciplina. Ela ainda confirmou as proposições anteriores:

[...] a Débora se dedicou a isso: buscar as obras, programas (a gente pegou de outros lugares), fez ali uma compilação [...] E o próprio Luiz Fernandes sempre foi um companheiro da gente, sempre um companheiro da gente, o Luiz Fernandes. Ele esteve aqui já, deu palestras, então, a partir da experiência também da troca é que foi construído um programa.

Sobre a maneira como esse processo de construção curricular prevista se deu, a professora Débora comentou:

na época, pode não ter sido o perfeito, mas acho que a gente conseguiu contemplar o que as diretrizes solicitavam, determinavam, conseguimos dialogar com Ciências Sociais, tivemos algumas perdas, que precisaram sair do currículo e outras entraram [...]

Como o processo de inserção da temática étnico-racial, no curso de Pedagogia, se deu já na reformulação curricular e construção do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, em 2006, este foi a referência inicial deste trabalho. Neste, participaram ativamente as professoras Celeste e Débora. Os demais docentes envolvidos não foram citados e, como já afirmado, não houve registros gerais acerca das reuniões de discussão para o PPC de 2006. Sabe-se que outras reformulações aconteceram: a de 2010 e o PPC de 2013, que se encontra disponibilizado no ambiente virtual da Instituição e que, em breve, também será rediscutido e reformulado, devido à aprovação da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, 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*. Tais Diretrizes dão um prazo de dois anos para adequação dos currículos, nas instituições.

Os entrevistados questionados sobre a sua participação à inserção da temática étnico-racial, quando da reformulação curricular, Marli, atual coordenadora, afirma que, quando chegou na Instituição, já havia a disciplina *História e Cultura Afro-brasileira* e que, para o PPC de 2013, fora incluído o “indígena” à disciplina, a fim de corresponder às determinações da Lei 11.645/08¹¹⁵.

O professor Marcelo indicou sua participação nas últimas versões, ao afirmar que *nós discutimos as ementas, nós apresentamos algumas propostas e isso é discutido*. Os docentes André e Carlos afirmaram que nunca participaram de qualquer reformulação geral curricular oficial, como a construção do Projeto Político Pedagógico. Porém, apesar de não haver participado de todo este processo, o professor Carlos afirmou que

a ementa da disciplina foi elaborada por mim. A escolha da bibliografia baseou-se em minha experiência com a disciplina História da África, ministrada por mim no curso de História. Procurei elencar o que havia de mais novo sobre o tema, fazendo uma adaptação ao curso de Pedagogia. Esse trabalho foi um pouco árduo, uma vez que carecíamos, à época, de publicações mais recentes. Com o passar do tempo, foram surgindo mais trabalhos e a seleção era sempre atualizada.

Desafios cotidianos para a construção do novo PPC de Pedagogia

Como todo processo, a construção do novo Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia ofereceu seus desafios cotidianos. Como a coordenadora Débora esteve à frente, ela pôde observar os fatores que mais influenciaram no fortalecimento destes desafios:

O professor, na instituição privada de ensino superior ele é um professor horista. Então, ele ganha quando ele está na sala de aula dando aula. Nas reuniões que acontecem, essas reuniões pedagógicas, de corpo docente, o professor não ganha para isso. Então, para você conseguir adesão para esse tipo de trabalho, de investimento, o sujeito tem que estar muito envolvido com a proposta curricular do curso, tem que ter muita disponibilidade de tempo, vida, para poder mergulhar nisso. Então, não foi um processo com adesão integral de toda a equipe de professores[...] Foi um trabalho mais solitário, acabei assumindo esta responsabilidade porque não havia tempo mesmo das pessoas se organizarem, sentarem, discutirem. Muito por esta questão financeira e de entrega mesmo, de participação. O professor que não ganha para isso não vai trabalhar para isso e está corretíssimo. Tinha que ser um trabalho remunerado [...] numa instituição que o professor ganha pela hora/aula, se você não encontrar um espaço, dentro da carga horária do

¹¹⁵Altera a LDBEN 9.394/96, modificada pela 10.639/03, incluindo o ensino indígena. C.f.: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em 02/09/2013.

professor, que ela possa vir a ser remunerado por isso, vai ser difícil uma adesão mais fortalecida [...]

Além dos desafios de tempo, o financeiro, os de envolvimento e os pedagógicos, a então coordenadora do curso, Débora, também indicou que a disputa curricular se fez presente, pois, segundo ela, *teve gente que, na época, achou que a pedagogia estava perdendo sua identidade[...] Eu pensei como uma questão interdisciplinar, da gente aproximar duas áreas que têm objetos comuns, parecidos, de pensar na formação do professor, coletivamente.*

A construção do PPC, portanto, deu-se com base nos movimentos de perdas e ganhos, pois, conforme ela afirmou, *currículo é isso, é um espaço que você ganha de um lado, perde de outro, cede, tem que ceder de um lado, para poder ganhar um pouquinho do outro.*

E a construção do currículo praticado, com base no currículo previsto?

Percebe-se que toda esta dinâmica mais “solitária” se consolidou na elaboração dos primeiros Projetos Políticos de Curso. Os coordenadores e professores entrevistados indicaram participação na estruturação das ementas e bibliografias. Conforme a coordenadora atual, Marli,

as ementas passam pela avaliação docente, do nosso Consec, que é o Conselho de Curso, são todos os professores. É ele que faz a aprovação. Então, eles têm a liberdade de mexer e, no final, eles aprovam a matriz curricular. Aprovou, a gente abre ata, existe uma reunião e, em ata, todos assinam e concordam que aquela matriz curricular seja viabilizada e seja colocada em prática.

O professor Marcelo salientou que é importante que *os estudantes se percebam sujeito* neste processo, por isso, procuram *não engessar para poder abrir mesmo e fazer com que eles tragam as suas realidades para ficar.* Afirmou isso quando indagado se a ementa era sempre seguida conforme o estabelecido ou se sofria modificações e ajustes cotidianos.

O professor André também informou: *[...] eu procurei montar uma ementa que atingisse praticamente esses cursos porque, na realidade, nós temos uma junção de turmas: junta turma de Pedagogia, junta turma de Ciências Sociais e junta turma de Geografia.* Sobre suas escolhas, tendo que atender a estes grupos diferenciados, anunciou, em relação às ementas anteriores:

Eu alterei a ementa. Até porque, como a maior parte dos meus alunos é do curso de Pedagogia, eu quis trazer uma bibliografia que atendesse aos anseios desse público, que não pode ter uma vertente muito histórica – porque aí foge à compreensão desses alunos – mas também não pode ser de forma descontextualizada porque essa questão de trazer essa história da mestiçagem

para os currículos escolares é uma questão histórica, de retratação histórica a essas populações que foram marginalizadas e silenciadas por mais de um século de história, aqui no Brasil [...]

Além disso, o professor André afirma que procura ir além, utilizando-se das mídias, pois tem *percebido que as mídias, nesse sentido, ajudam bastante porque uma coisa é você ter acesso a uma leitura, a uma bibliografia e outra coisa é você poder associar essa bibliografia àquilo que você vê.*

Diante das questões aqui explanadas, será enriquecedor, portanto, conhecer um pouco sobre o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia vigente, o de 2013, a partir das proposições e destaques a seguir assinalados.

O Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia - A leitura do PPC

Com a intenção de adicionar possíveis e relevantes informações acerca do curso de Pedagogia em questão, decidi, então, realizar uma leitura e análise do Projeto Pedagógico de Curso de Pedagogia (PPC) de 2013, da Feuc. Pude acessá-lo no ambiente virtual do curso¹¹⁶. Realizei a leitura do mesmo, sob um olhar em busca de fundamentações que pudessem apontar a perspectiva – ou não – de interculturalidade crítica (mesmo que esta não fosse assim nomeada), além de detectar a presença ou ausência de conteúdos previstos que correspondessem à temática étnico-racial, de maneira abrangente, bem como a presença ou ausência, no currículo previsto, de disciplina contendo o que determina a Lei 10.639/03: o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana.

Além de esperar obter dados acerca das questões mais relevantes ao foco da pesquisa, com esta análise tive contato com o fundamento teórico sistematizado e previsto construído, a partir do qual percebi as considerações da instituição acerca de qual pedagogo se deseja formar, quais conceitos adota em sua filosofia institucional para este curso, seus projetos desenvolvidos, as ementas de todas as disciplinas que são oferecidas durante o curso, questões concernentes ao desenvolvimento das monografias e aos estágios.

Numa primeira leitura, fui destacando os trechos relevantes a serem considerados ao longo do trabalho. Percebi que alguns deles puderam dialogar com Franco (2008) e Ghedin

¹¹⁶C.f.: <<https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=http://www.feuc.br/pdfs/graduacao/PED/PROJETO-PEDAGOGICO-PED-2013.pdf>>. Acesso em 12/12/2014.

(2012), no que se refere à formação para a *práxis*, além da valorização formativa de um professor-investigador.

A fim de sistematizar os estudos e facilitar futuras consultas, elaborei um fichamento temático¹¹⁷, dividindo os trechos relevantes do Projeto Pedagógico de Curso de Pedagogia em subtítulos que seriam citados. Com vistas a tornar prática tal ação, estes foram registrados de acordo com as abordagens que seriam realizadas, sendo fundamental identificar a referência bibliográfica no topo do fichamento, seguido pelos trechos destacados, com as devidas numerações de páginas. Sendo assim, subdividi o PPC do curso de Pedagogia abordando trechos que se referissem à: Feuc e a história do curso, qual é o pedagogo que a instituição pretende formar, as considerações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, aos conceitos (adotados pela instituição) sobre mudança curricular e currículo; sobre a elaboração das monografias e sobre diversidade nas escolas, as ações do pedagogo, a formação do professor-pesquisador, sobre a formação para legislação educacional, bem como à formação continuada de seu corpo docente.

Tais critérios se tornam relevantes, pois demonstram as perspectivas sob as quais a Instituição pensa a implementação de seu currículo - pelo menos o previsto. Os mesmos serão expostos a seguir, tomando abordagens consideradas por alguns dos entrevistados, para o melhor entendimento e contextualização deste documento.

Conhecendo o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – Feuc

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Pedagogia vigente, das Faculdades Integradas Campograndenses, foi aprovado em 28 de janeiro de 2013, durante reunião do Consec, que é, segundo a coordenadora do curso de Pedagogia, Marli, *o Conselho de Curso*, formado por *todos os professores* e que tem um caráter deliberativo, conforme descreve o Regimento Geral da Feuc¹¹⁸:

¹¹⁷Fichamento temático *reúne elementos relevantes (conceitos, fatos, ideias, informações) do conteúdo de um tema ou de uma área de estudo, com título e subtítulos destacados. Consiste na transcrição de trechos de texto estudado ou no seu resumo, ou, ainda, no registro de ideias, segundo a visão do leitor. As transcrições literais devem vir entre aspas e com indicação completa da fonte (autor, título da obra, cidade, editora, data, página). As que contêm apenas uma síntese das ideias dispensam as aspas, mas exigem a indicação completa da fonte. As que trazem simplesmente ideias pessoais não exigem qualquer indicação.* (C.f.:

<<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAFp-4AE/que-fichamento>>. Acesso em 13/01/2016. Foi o modelo que adotei, a partir da necessidade de elaborar o fichamento já pensando nos momentos da consulta para a citação, com base na determinação de temáticas a serem abordadas tanto no atual como nos futuros trabalhos.

¹¹⁸C.f.: <http://site.feuc.br/pdfs/regimento_geral/regimento_geral.pdf> Acesso em 13/01/2016. (p.11)

Art. 16 O Conselho de Curso – CONSEC, órgão deliberativo de coordenação e assessoramento em matéria didático-científica, é constituído: I – pelo Coordenador do Curso, seu Presidente nato; II – pelos professores do Curso; e III – por um representante do corpo discente, indicado pelo seu órgão de representação. Parágrafo único. O mandato do representante previsto no inciso III é de um ano, vedada, a recondução.

Art. 17 Compete ao Conselho de Curso: I – acompanhar e supervisionar o cumprimento do Regimento das Faculdades Integradas Campograndenses no âmbito do curso; II – aprovar o horário de aulas, fiscalizando sua observância; III – deliberar sobre e fiscalizar a execução de planos e atividades do curso; IV – opinar sobre assuntos pertinentes que lhes sejam submetidos; e V – exercer as demais atribuições que lhes sejam previstas em lei e neste Regimento. (p.11)

No dia da aprovação do PPC, além do Consec, encontravam-se, segundo registro no PPC, todos os professores, com a participação do Colegiado do curso, composto por trinta e três docentes. Seu texto subdivide-se em partes, como: *Justificativa, Histórico, Contextualização e Princípios, Concepção do Curso de Pedagogia, Caracterização das áreas do currículo, Concepção Geral de Avaliação de Aprendizagem, Recursos Físicos e Estrutura de Apoio, Projetos, Coordenação e Quadro Docente, Referências e Anexos*. Sua reformulação se justifica pela aprovação das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, instituída pela Resolução CNE/ CP nº 1, de 15 de maio de 2006.

Sobre os espaços previstos de atuação profissional por seus egressos, o PPC da Feuc aponta que

[...] grande parte dos cursos de Pedagogia, hodiernamente, tem como objetivo central a formação de profissionais capazes de exercer a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores, assim como para a participação no planejamento, gestão e avaliação de estabelecimentos de ensino, de sistemas educativos escolares, bem como organização e desenvolvimento de programas não-escolares. (p.12)

A fim de realizar uma análise deste PPC, em diálogo constante com as citadas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, elegi categorias para uma melhor sistematização desta, considerando: aspectos históricos do curso, questões curriculares e urgências à sua mudança, qual formação se deseja construir e a ação deste pedagogo; também sobre o reconhecimento da diversidade na escola, priorizando as questões concernentes a este trabalho (relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira e africana), os conceitos adotados pela Instituição, o desenvolvimento das monografias, seus projetos, a formação continuada de seus docentes e sobre o professor-pesquisador, buscando indícios se a

instituição percebe-se como lócus de produção de conhecimento e quais instrumentos oferece ao seu estudante, neste processo epistemológico.

Aspectos históricos do curso

O projeto aponta que o curso de Pedagogia, no Brasil, foi regulamentado pela primeira vez com base nos termos do Decreto-Lei nº 1.190/1939, em que *o curso foi definido como lugar de formação de “técnicos em educação”* (2013, p.7). A partir da Lei, em 1968, da Reforma Universitária nº 5.540, tornou-se facultativa à *graduação em Pedagogia a oferta de habilitações: Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional, assim como outras especialidades necessárias ao desenvolvimento nacional e às peculiaridades do mercado de trabalho.* (p.8). Porém, ao longo dos anos, tal curso, em sua trajetória, apontou os cursos de formação de pedagogo como um espaço de *disputas políticas e ideológicas que ora tendiam para a formação de um profissional do magistério, ora para a formação do técnico nas áreas de inspeção, supervisão, orientação e administração escolar.* (p.6). Com as Diretrizes Curriculares, a atuação do pedagogo se colocou, como já visto, sob um caráter mais abrangente.

Segundo o Projeto Pedagógico de Curso - PPC,

O curso foi concebido tendo como fundamentos alguns princípios orientadores: a relação teoria/prática como eixo articulador da produção do conhecimento. Um grande desafio que se coloca nesse processo é formar um profissional que perceba o significado da *práxis* educacional, ou seja, a relação teoria-prática como um dos pressupostos teórico-metodológicos de sua formação. Por isso, a concepção adotada nesse novo currículo para o curso de Pedagogia pretende superar a dicotomia teoria/prática. Nele, a prática se constituirá em ponto de partida e de chegada. É na prática que a teoria será construída, retornando a esta prática, a partir das necessidades da vida cotidiana [...] (p.22)

Essa perspectiva, apontada no PPC, dialoga, em parte, com Ghedin (2012), pois ele afirma que

no que diz respeito à formação de educadores, há de se operar uma mudança da epistemologia da prática para a epistemologia da *práxis*, pois a *práxis* é um movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão, isto é, a *práxis* é uma ação final que traz, em seu interior, a inseparabilidade entre teoria e prática. A separação de teoria e prática constitui-se na negação da identidade humana. (p.35)

Tais princípios apontados neste PPC, e complementados por Ghedin (2012), vêm corresponder a um dos aspectos essenciais à formação docente para implementação de uma educação antirracista, pois esta precisa situar-se numa dinâmica que vai além da “prática-teoria-

prática”. Mesmo que considere as necessidades dos alunos, esta perspectiva de formação só conceberá percepção cada vez mais atenta às reais exigências dos estudantes, com base numa constante “reflexão-ação-reflexão”, gerando novos pensamentos e novas práticas, frente às demandas de discriminação que se impõem no espaço escolar, reafirmado pelo que nos traz Franco (2008): *a perspectiva da práxis é a de uma ação que cria novos sentidos* (p.115). Esta proposta aponta diversificados caminhos, possibilitando a geração e um despertar e refazer pedagógicos para um constante fazer para a educação das relações étnico-raciais.

É fato que é num contexto de ações docentes isoladas, nas inúmeras realidades escolares, que a temática tem sido implementada. Na esperança de que esta constatação se modifique, frente a processos de formação que necessitam estar cada dia mais comprometidos com a diversidade, o PPC aponta que é fundamental que este futuro pedagogo [...] *saiba trabalhar com as diferenças e as diversidades, promovendo a reflexão, a harmonia, o consenso, e seja o enunciador de sua própria palavra.* (p.26). Porém, quando este projeto aponta a necessidade deste pedagogo estar preparado para lidar com as diferenças e diversidades, considero que não há como conceber esta questão sem que se leve em conta *a construção de um novo espaço epistemológico que inclui os conhecimentos subalternizados e os ocidentais, numa relação tensa, crítica e mais igualitária* (OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p.13). Frente a isto, coloca-se, portanto, em xeque, esta anunciada *harmonia*, pois o conflito se torna ocorrência essencial neste processo formativo. Além disso, esta afirmação se torna contraditória ao apontar o *consenso* numa mesma dimensão do ensino para a diversidade, devido a este mesmo conflito, próprio das relações.

Mesmo com estas questões, a partir deste critério apontado no PPC e da análise da ementa de algumas disciplinas, como *Cultura e Sociedade* e *História e Cultura Afro-brasileira e Indígena*, observa-se que este documento aponta uma perspectiva que se aproxima da interculturalidade, quando defende o diálogo entre as culturas, considerando e indicando a exigência em promover voz às diversidades presentes.

Mudanças curriculares: urgências apontadas no PPC – a diversidade como foco

Acerca da questão curricular, esse mesmo documento reconhece a urgência em sua reformulação, pois aponta que

no caso do Ensino Superior, as instituições têm se defrontado com a necessidade de repensar a formação dos seus profissionais. Por isso, torna-se

urgente a revisão da estrutura curricular dos cursos formadores, abandonando os moldes tradicionais das velhas estruturas educacionais, como é o caso, por exemplo, do curso de Pedagogia. (p.6)

Sem dúvida, tal providência pode até estar apontando à abertura de novas epistemologias, sob um currículo repensado e reformulado, em possível luta cotidiana para possibilitar a sua prática.

Quanto à questão da formação acerca da legislação vigente, pode-se considerar como possibilidade de abordagem a Lei 10.639/03 no curso, lei esta que determina o ensino da História e Cultura afro-brasileira Africana, em todo o âmbito curricular, ao observarmos que um de seus objetivos gerais prevê que cabe ao ensino, no curso de Pedagogia

facilitar a utilização dos **conhecimentos relativos à legislação educacional** brasileira para desempenho eficaz do trabalho, nas diversas instâncias educacionais, quer em estabelecimentos de ensino particulares ou públicos, bem como nos sistemas de ensino. (p.25, grifo nosso)

Considerando ser a 10.639/ 03 uma Lei, ou seja, uma prerrogativa inerente à legislação educacional e essencial à formação docente, como prevê o PPC, espera-se que o ensino sobre a implementação da mesma seja considerada, ao longo deste processo de formação. Diante desta proposição, e conforme afirmou o professor André, *por ser uma lei nacional, ela tem que ser implantada a nível nacional e, por ser uma lei, ela tem que ser cumprida*, necessário se faz, então, que ela seja conhecida.

Quanto a esta demanda, percebe-se no PPC da Feuc, a abordagem da questão étnico-racial, de maneira objetiva, em três de suas disciplinas, em caráter presencial e obrigatório – o que corresponde à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Artigo 62, no Parágrafo 3º, determinando que *a formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial*¹¹⁹. São as disciplinas: *Cultura e Sociedade*, a ser cursada no primeiro período, tendo previsto em sua ementa *os povos originários e o elemento negro na formação cultural brasileira [...] diversidade cultural* (p.79); a disciplina *Aspectos Antropológicos da Educação*, no terceiro período, prevendo como assuntos em destaque a *prática profissional docente e questões de diversidade cultural [...] a escola como espaço de interação e de diversidade* (p.88). E, além destas duas, há a disciplina-foco deste trabalho, contemplando os conteúdos determinados pela Lei 10.639/03 – além da questão indígena, com

¹¹⁹Tal trecho foi incluído pela Lei nº 12.056, de 2009.

base na Lei 11.645/08¹²⁰ – em que há a previsão, nesta grade curricular, no sexto período, a disciplina obrigatória *História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena*¹²¹.

Destacando a questão da diversidade, o professor Marcelo – que também já ministrou a disciplina *História e Cultura Afro-Brasileira*, assim que fora implementada, *durante dois ou três semestres*, e que, hoje, leciona *Cultura e Sociedade*, ressaltou a importância desta reflexão já na formação inicial. Uma das bibliografias desta disciplina é o livro *Diversidade Cultural como prática de educação*, de Fátima Freitas. Para ele, *a sociedade é diversa. Então, esse professor, se ele vive numa sociedade diversa, ele tem que saber, uma vez, que ele se coloque enquanto professor de respeitar essa diversidade, coisa que muitas vezes não acontece*. O professor Carlos, um dos primeiros docentes a lecionar esta disciplina, no curso de Pedagogia, também apontou ter observado de maneira recorrente que há um grande *desconhecimento da diversidade étnica e cultural sobre o continente africano*. A coordenadora do curso de Ciências Sociais, professora Celeste também apontou, quanto à questão da *diversidade*, que

a temática da diversidade sempre foi um momento muito presente na minha trajetória. E, aqui na Coordenação de Ciências Sociais, o curso de Ciências Sociais é um curso que tem um comprometimento muito grande com Educação e Direitos Humanos, sempre, sempre, desde sempre. Se você ler o projeto você vai ver isso e sempre teve esse compromisso. Então, fruto disso, desde antes da promulgação da Lei, quando tem todo processo, a gente já vinha atento a isso em projetos, em encontros, em diversas coisas, então, essa é uma temática que sempre permeou os nossos projetos dentro do curso e, pela atuação que a gente tem aqui, o curso, na própria condução dos eventos da Instituição, se você observar as jornadas, os fóruns de *Educação, Ciência e Cultura*, você vai ver que ele está sempre recortado pela educação em direitos humanos e, muitas das vezes, ele vai dar como foco à questão da diversidade, e aí a gente vai pegar a questão de gênero, a questão de raça e vai por aí fora.

Conforme as questões citadas, percebe-se que há uma preocupação com a diversidade, alimentada, em especial, pelo curso de Ciências Sociais, proporcionando estas discussões, também, no curso de Pedagogia, através das citadas disciplinas e dos docentes que as lecionam.

Qual pedagogo se deseja formar, segundo o PPC do curso de Pedagogia?

¹²⁰Lei 11.645, de 10 de março de 2008, que altera a Lei 10.639/ 03, incluindo a *História e Cultura Indígena*. C.f.: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>.

¹²¹ Anexo 1.

O Projeto Pedagógico de Curso em questão aponta qual pedagogo a Instituição deseja formar, ao longo de todo o texto. Ele inicia citando a questão econômico-industrial do contexto da cidade do Rio de Janeiro, afirmando que ela

[...] vem se deslocando rapidamente de uma economia centrada na indústria para outra, de serviços. Esta nova economia requer um maior investimento no desenvolvimento das pessoas para o mundo do trabalho. A boa prestação de serviços exige uma formação mais generalista e, ao mesmo tempo, um maior preparo para relações interpessoais. (p.13)

Supõe-se, então, que as relações étnico-raciais também estejam inseridas neste debate. Além disso, como faculdade privada, a instituição aponta uma preocupação inerente ao seu próprio contexto – a questão de mercado. O professor Marcelo lembrou: *a maioria dos nossos alunos, os nossos estudantes aqui, em sua grande maioria, são oriundos das classes que vivem do trabalho*; fator este que corrobora a esta posição institucional, frente ao cenário sócio-cultural de seus estudantes. No PPC há a afirmação de que[...] *a formação profissional a ser oferecida deverá incluir a orientação para diferentes inserções no mundo do trabalho* (p.13). Diferentes inserções estas, considerando a atuação deste futuro pedagogo em diversificados espaços escolares e não-escolares.

Este documento também aponta que tal consideração inicial demonstra que esta preparação à inserção no mercado de trabalho deve se fundamentar numa perspectiva alicerçada na ética, afirmando que seu objetivo é *contribuir para a formação de um cidadão imbuído de valores éticos que, com competência técnica, possa atuar no seu contexto social de forma comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e menos desigual*. (p.13). Estes valores éticos são descritos um a um no PPC, sendo denominados por: *cidadania, conhecimento científico, reflexão crítica, transparência, vida acadêmica, compromisso social e desenvolvimento*. A consideração com a temática “ética” é disciplina sistematizada, nesta Instituição, pois oferece *Ética e Cidadania* no quarto período do curso. Segundo o PPC, todos estes se expressam como essenciais à formação de um futuro pedagogo, porém, dentre tais valores éticos apontados, vale destacar, tendo como referencial ao que concerne à educação para as relações étnico-raciais, os valores da *reflexão crítica* e do *compromisso social*.

Acerca da *reflexão crítica* como valor ético, torna-se essencial esta prática reflexiva, frente aos inúmeros contextos que se impõem sob hegemonias e determinações balizadas em currículos que excluem a diversidade, mesmo que ela se encontre presente, atuante, exigente e gritante nos inúmeros espaços, em especial, no espaço escolar. Diante destes contextos, exige-se ação docente. Este futuro pedagogo deverá estar preparado para atuar nestes contextos. Será

que a Instituição vê seu egresso como instrumentalizado para lidar com isso? O PPC afirma que *para as FIC, não há profissionais suficientemente independentes, sem que possam refletir criticamente.* (p.15)

Já o valor ético *compromisso social* determina que *uma escola somente se justifica pelas contribuições que possa produzir para a sociedade que a envolve* (p.15). A coordenadora Celeste ressaltou que *a gente pensa num trabalho que possa contribuir para a construção da sociedade que nós queremos.* Este envolvimento, no entanto, exige uma atuação que ultrapasse as questões pedagógicas, pois sabe-se que *o problema da Educação não é pedagógico, mas fundamentalmente político* (GHEDIN, 2012, p.39). Essa ideia se integra ao objetivo descrito no mesmo documento, de formar *um [...] intelectual consciente de sua responsabilidade social, capaz de propor alternativas de ação[...] pautando sua conduta em princípios éticos, estéticos e políticos.* (p.26). Para isso, então, espera-se que este egresso tenha inúmeras oportunidades à reflexão e contextualização das realidades que se impõem, de acordo com seus contextos.

Independentemente deles, as situações discriminatórias se apresentam, sejam em manifestações diretas – a partir de ações racistas concretas; ou até mesmo indiretas – a partir de ausências do negro e/ ou silenciamentos que muito “falam” de si mesmos. Tanto numa como noutra circunstância, este pedagogo, segundo o PPC de seu curso, deverá desenvolver o valor ético *compromisso social*, instrumentalizando-o para estar sensibilizado e apto para utilizar-se das melhores estratégias possíveis e sanar as questões apresentadas, além de contribuir positivamente contra toda e qualquer forma de discriminação. Ghedin (2012) relembra que *[...] não há como fugir do compromisso social; aliás, é ele que alimenta novas perspectivas de uma forma de poder que não mais se justifica pelas relações pessoais, mas pela capacidade de resolução dos problemas que nos atingem* (p.27). Tais apontamentos apenas vêm reforçar o que o próprio PPC pretende: formar um pedagogo que tenha uma atuação *comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e menos desigual* (p.13).

Além disso, apontam questões acerca da Pedagogia, como uma área que se constitui

[...] específica de reflexão sobre a educação, destinada a preparar profissionais de educação para atuar na docência, na administração e gestão dos sistemas escolares, escolas e no campo da pesquisa. Ao pedagogo, enquanto cidadão do mundo contemporâneo, são requeridas competências e habilidades de saber pensar, escutar e aprender a lidar com as novas tecnologias; ter iniciativa para resolver problemas; apropriar-se de poder decisório; desenvolver criatividade e estar sempre em sintonia com o dinamismo da realidade social; utilizar-se dos conhecimentos relativos aos aspectos sócio-cultural, sócio-econômico e sócio-político; atuar de forma transdisciplinar, tendo como parâmetro a compreensão dos processos de planejamento e implementação das políticas educacionais; desenvolver as atividades de ensino e pesquisa, articuladas ao

contexto social, pautando sua conduta em princípios éticos, estéticos e políticos; participar coletivamente da gestão e avaliação de projetos educativos; planejar e gerenciar projetos de ações pedagógicas e produzir reflexão teórica a partir das práticas pedagógicas, preocupando-se com a sua socialização, orientando-se sempre para a construção de uma sociedade democrática. (p.15-16)

Considerando os aspectos mencionados, vale comentar as diversas áreas de atuação deste futuro pedagogo – bem como os demais aspectos destacados – consideradas no documento, nas áreas de gestão, planejamento e docência, conforme já abordadas as suas determinantes influências. Destacando as inúmeras situações com as quais o pedagogo irá lidar, necessário se faz desenvolver habilidades às mais adequadas e criativas resoluções. Quanto às ocorrências de discriminação racial, estará este egresso preparado para lidar com elas e atuar com sensibilidade para firmes e criativas resoluções?

Formar um professor, como aponta este PPC, para *utilizar-se dos conhecimentos relativos aos aspectos sócio-cultural, sócio-econômico e sócio-político* (p.15) requer, para uma educação antirracista, todo um refazer epistemológico que tenha como base primordial uma reflexão crítica durante este processo de formação, elaborando toda uma desconstrução e reconstrução destes aspectos. Para isso, constata-se a importância de um ensino na perspectiva da interculturalidade crítica, quando Oliveira e Candau (2010) nos lembram que esta perspectiva *é a estratégia[...] que orienta pensamentos, ações e novos enfoques epistêmicos* (p. 25).

O racismo está cotidianamente “batendo à porta” dos inúmeros atuantes no contexto educacional. O documento ainda afirma que o *profissional da pedagogia estará apto a lidar com fatos, estruturas, contextos, situações relativas à prática educativa em todas as modalidades e manifestações* (p.24). Considerar todas as modalidades e manifestações não seria uma expectativa muito ampla para este egresso?

Cabe-lhes, pois, reconhecer que *a melhor maneira de refletir é pensar a prática e retornar a ela para transformá-la; pensar o concreto, a realidade, e não pensamentos.* (GHEDIN, 2013, p.45). Seguindo este percurso, será possível implementar as demandas determinadas pela Lei 10.639/03 e discriminadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais?

A dúvida acerca de quais aspectos éticos, estéticos e políticos ainda permanecem, tendo em face que o currículo previsto pode não estar correspondendo ao praticado, pois tais questões só podem ser analisadas e explicitadas, em sua concretude, na prática docente universitária, o que demandaria mais tempo para esta pesquisa, ampliando os objetivos gerais deste estudo.

Na página 21, o PPC aponta as competências e habilidades que a formação pretende desenvolver em seus estudantes, dentre elas, destaco *a necessidade de se considerar a diversidade dos alunos e a promoção da qualidade da educação*. A Instituição ainda espera que este egresso obtenha uma graduação que

[...] não deve converter-se em espaço de simples transmissão e aquisição de informações, mas no *lócus* de construção de conhecimentos. É preciso ressaltar que a formação do educador não pode limitar-se ao contexto do exercício profissional, em uma dimensão técnico-profissionalizante, mas deve remeter-se ao contexto do exercício histórico e sociocultural em que atua e intervém, em uma ótica de transformação. (p.38)

Será que esta ótica de transformação se desenvolve neste graduando em pedagogia? Mas, quais seriam os referenciais que darão base a esta transformação? O que este curso pode estar oferecendo para que o exercício profissional deste ultrapasse a dimensão técnico-profissionalizante?

Os conceitos adotados pela Instituição

Ao longo de todo o documento, a Instituição, referindo-se ao Curso de Pedagogia, vem apontando ao seu leitor os conceitos adotados e previstos à implementação e determinação das demais questões.

Para os que elaboraram o PPC do curso de Pedagogia, em nome da Instituição, a *educação*, além de conceber-se como [...] *prática social intencional* [...] (p.25), tem como objetivo fundamental

[...] o desenvolvimento do ser humano na sua dimensão social, política, cultural. Educar significa habilitar, potencializar o ser humano para a busca de respostas às suas perguntas, significa formar para a cidadania. É na e pela educação que começa a construção de uma cidadania consciente e ativa na medida em que oferece aos sujeitos sociais os conhecimentos que lhes permitam compreender o mundo e as suas mudanças. (p.6)

Quanto ao *ensino*, concebem este conceito *num sentido amplo, que não se restringe à formação técnica e de competências e habilidades*. (p.13). O documento aponta que as *FIC* *creem no conhecimento científico como sustentador de uma vida sócio-organizacional qualitativamente superior* (p.14). Ainda acrescentam que *tal concepção* [...] *no curso de*

Pedagogia das FIC é de cunho emancipatório e tem na educação o grande fator de humanização [...] (p.16).

Já a *Pedagogia*, considerada uma *ciência pedagógica* (p.30), está aqui sendo concebida como *campo que explicita objetivos e formas de intervenção metodológicas e organizativas, nos âmbitos da atividade educativa, implicados na construção/constituição ativa de saberes e modos de ação* (p.15), cuja linha de formação segue

[...] a linha político-pedagógica de formação do pedagogo-educador, profissional multiqualificado, apto, por isso, a ser um dirigente orgânico nas funções pedagógicas, articulador das experiências educacionais escolares formais e não-formais, produtor e difusor de conhecimento. (p.16-17)

Esta linha de formação percebe o pedagogo como aquele que promove [...] *a relação viva entre os elementos da prática educativa: o educando, o educador, o saber e o contexto em que ocorre tal prática.* (p.24)

Considerações quanto às monografias

O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia também aborda considerações acerca da elaboração das monografias pensadas e desenvolvidas por seus estudantes. Aponta que [...] *deve ser orientado por um professor que esteja trabalhando/pesquisando na área, evitando-se que o aluno seja orientado por um professor com o qual se relacione bem, mas que não domine a temática do estudo [...]* (p.38). Tal consideração torna-se extremamente relevante e faz-nos levantar algumas questões pertinentes: há monografias sendo desenvolvidas na temática étnico-racial? Quais os professores desta Instituição que têm orientado nesta abordagem? Segundo a ex-coordenadora Débora, ela não lembra de ter assinado qualquer documento de apresentação, contendo esta temática. A atual também não. Porém, os professores Marcelo e André afirmam que, a cada semestre, cresce o número de estudantes que desejam elaborar seu trabalho, a partir destes temas.

Observando que possui apenas um eixo temático – *Educação* (p.39) – sob as linhas de pesquisa *Políticas Educacionais, Cotidiano Escolar e Movimentos Sociais e Espaços Educacionais* (p.39), então, em qual destas linhas está presente a temática étnico-racial? Marli apontou que esta temática se insere na linha de pesquisa *Movimentos Sociais e Espaços Educacionais*.

Ainda segundo o PPC, *para garantir os resultados esperados com a Monografia, são definidas as atribuições e responsabilidades de cada participante do processo* (p.40). As produções incentivadas e oriundas das pesquisas são divulgadas em *Congressos, Seminários, Fóruns, Jornadas e Encontros de discussão, e do estímulo à publicação da produção acadêmica*. (p.45)

Alguns projetos na Feuc

Em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, documento considerado como a referência para a reformulação do currículo do curso de Pedagogia, que determinam a participação dos estudantes em *seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior* (BRASIL, 2006, p.4), há alguns projetos desenvolvidos na Instituição, com objetivos distintos e integrados à formação discente e docente (do corpo local).

Dentre eles, destaca-se *o Projeto Rede de Leitura que busca promover um espaço destinado à leitura de obras clássicas, fundamentais para a formação do professor [...]* (p.18). Sobre esse projeto, a coordenadora anterior, professora Débora, pôde relatar como se construiu:

E eu me lembro que, naquela época, o Diego¹²² tinha criado um mecanismo chamado “Rede de Leitura”. A ideia dessa “Rede de Leitura” era que, a cada semestre, tinha uma carga horária reservada para a leitura, o que eu achei bem interessante porque foi bem inovador. E eu me lembro que a gente, em Pedagogia, na reunião, a gente definiu qual seria o livro base de cada semestre. Esse livro base tinha que estar vinculado a uma disciplina. E eu me lembro que Pedagogia da Autonomia era o primeiro livro, ligado à Epistemologia da Pedagogia. “Corpo e movimento” tinha aquele livro, “O Corpo fala”. Era o livro base. Todo aluno tinha que ler aquele livro e o professor da disciplina era responsável por discutir esse livro, em sala de aula, com os alunos e ele tinha uma carga horária reservada de dois tempos na semana para ler o livro. Então, o aluno não podia se queixar de que não tinha tempo para ler porque estava previsto no Projeto Pedagógico que ele teria esse tempo para fazer a leitura desse livro [...] Mas essa foi uma proposta mesmo do Diego, que incorporou no Projeto da Instituição e colocar em prática para todos os cursos. Agora, eu não sei se efetivamente isso se consolidou. Nem na época porque a gente não avaliou e não verificou isso: se, na prática, as pessoas liam e se os professores faziam as discussões.

¹²²Era o Coordenador Acadêmico, em 2005.

A partir deste projeto, [...]as FIC se propõem a formar um pedagogo professor conhecedor da literatura pertinente e fundamental para sua formação, de modo a estimular o prazer da leitura articulada às vivências teóricas e práticas ao longo do curso (p.23). São obras determinadas, por período, para a leitura e debate, previstas na carga horária do curso. Dentre as obras registradas no PPC, destaco os livros (p.19): FREITAS, Fátima. *Diversidade Cultural como prática de educação*. Curitiba: Ibope, 2011, trabalhado na disciplina *Cultura e Sociedade*, no 1º período; e MOREIRA, Antonio Flavio e Silva, Tomaz Tadeu (orgs). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2005, na disciplina *Escola e Currículo*, no 6º período do curso.

Além deste, há o *Núcleo Docente Estruturante (NDE)*, que possui como membros um grupo de docentes que possuem atribuições acadêmicas de acompanhamento atuante no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do Projeto Pedagógico do Curso (p.69); ou seja, dentre as suas atribuições, cabe a esse grupo [...] zelar pelo cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia (p.69), na Instituição.

Corpo docente e formação continuada

O PPC aponta uma preocupação com a formação de seu corpo docente. Frente a esta demanda, criou o Núcleo de Apoio aos Professores das Faculdades Integradas Campograndenses que

será revitalizado devendo ser gerenciado pelo curso de Pedagogia e tem como objetivo precípua aperfeiçoar a atuação didático-pedagógica dos docentes, promovendo pelo menos um encontro semestral, geral e por curso, integrando os docentes através de temas/ atividades que possam contribuir para reflexão, análise crítica e melhoria da prática docente. (p.58)

Este núcleo efetivamente acontece? Segundo Marli, sim, ele acontece no início dos semestres letivos.

O professor-pesquisador

Uma questão que surge em consideráveis momentos, no registro do documento, é a do professor-pesquisador. O PPC aponta que o graduando em Pedagogia deverá ser capaz de *articular ensino, pesquisa e extensão nas produções de conhecimento e de novos padrões pedagógicos [...]* (p.21), tendo como base *a pesquisa como elemento essencial na formação do profissional de Pedagogia*. (p.23), e considerando que *o profissional da Educação necessita,*

hoje, mais do que nunca, da pesquisa para atuar nos diferentes espaços de sua competência [...] (p.37). O documento ainda aponta que

a prática da investigação sistemática no curso de graduação desenvolve nos alunos uma “atitude de pesquisa” e o olhar de inquietação e de questionamento em relação à realidade educacional, possibilitando a reflexão sobre sua prática pedagógica. Favorece, desta forma, a formação dos discentes para a atuação como professor-pesquisador, crítico e reflexivo e/ou como profissional de educação, constantemente atento às transformações e contradições do mundo do trabalho [...] (p.37)

Tal proposição já corresponde à nova Resolução que regulamenta as Diretrizes para a formação inicial, aprovada em julho de 2015, a de nº 2, que indica, em seu Artigo 4º, que:

a instituição de educação superior que ministra programas e cursos de formação inicial e continuada ao magistério, respeitada sua organização acadêmica, deverá contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

Ao relatar sobre o processo de avaliação do curso de Pedagogia, Marli apontou como fator determinante à nova nota obtida (de 2 para 4), o oferecimento desta experiência, descrita no PPC, aos alunos interessados:

um dos grandes programas que nós fizemos foi o Programa de Iniciação Científica, que aí nos deu mais esse suporte. Foi o que nos pesou bastante. E, além de nós cumprirmos as exigências, nós fomos além, que é justamente fazer esse programa que nós não tínhamos. Nós tínhamos a *extensão* e tínhamos o *ensino*; a *pesquisa* não. Faltava aí a *pesquisa*. Então, nós ficamos com 4.

A coordenadora de curso atual, que também é Coordenadora Institucional do Pibid, afirmou que sempre acreditaram *que o que move, o que impulsiona o aluno é o ensino, a pesquisa e a extensão. Então, não pode separar a pesquisa da extensão, nem do ensino.* Esta importância dada a um projeto como o Pibid, tentando aliar teoria e prática, vem ressaltar o que nos lembra Franco (2012), quando nos diz que *a atividade docente adquirirá o sentido de práxis sempre que envolver as condições que são inerentes à própria docência: a explicitação e negociação de uma intencionalidade coletiva, o conhecimento do objeto e intervenção planejada e científica [...] (p.116).* Isso confirma o que Marli ainda indicou, acerca do Pibid:

[...] todos os projetos foram aprovados. Os alunos estão trabalhando. Estão indo nas escolas públicas municipais. Fizemos convênio com o município, com o estado. Eles estão, assim, fascinados com o trabalho sendo realizado pelo Pibid [...] os alunos estão, assim, encantados porque é diferente de estágio. Em estágio, você fica lá, observando, e, quando eles estão fazendo essa iniciação à docência, eles estão como se fossem docentes. Eles “botam a mão na massa”.

Duas referências bibliográficas: reflexões sobre suas abordagens

Reconhecendo que a inserção da temática étnico-racial não se dá apenas na previsão de uma grade curricular, registrada num Projeto Pedagógico de Curso, mas sim cotidianamente, ao longo do curso; e, tendo como objetivo obter contato com alguns instrumentos utilizados na abordagem deste tema, realizada pelos docentes com os estudantes, fiz a leitura de dois títulos indicados nas ementas das disciplinas: *Cultura e Sociedade*, que é prevista para o primeiro semestre do curso e aponta o livro *A diversidade cultural como prática na educação*, de Fátima e Silva de Freitas; bem como a leitura de *Escola Plural: a diversidade está na sala de aula – Formação de Professores/as em História e Cultura Afro-brasileira e Africana*, tendo Maria Nazaré Mota de Lima como sua organizadora, previsto nas referências da disciplina História e Cultura Afro-brasileira e Indígena.

A obra de Freitas (2012), que aponta como um dos grandes desafios dos educadores o *administrar as diferenças em sala de aula* (p.15), desenvolve as questões levantadas tendo como escopo básico a abordagem cultural, correlacionada à Educação. Ela vai apontando conceitos, como as questões de: *construção, subjetividades, alteridade e relativismo cultural*. Aborda sobre o *etnocentrismo*, o *eurocentrismo* e *grupo étnico* como construções, em meio às *relações sociais*. Desenvolve reflexões acerca da *identidade cultural, identidade, alteridade e processos identitários*, também sob a perspectiva de *construção*. Aponta conceituações acerca de gênero, discute a *cultura escolar*, as questões *multi e intercultural*, tendo como base necessária a *convivência entre os diferentes* e afirmando que *o multiculturalismo é também uma questão política* (p.91). Considera a *igualdade* numa dimensão de *direito e dignidade*. Desenvolve também os conceitos de *educação: multicultural, monocultural, conservadora* e sobre a *invisibilidade social*. O livro também trata de questões legais, como alguns decretos referentes à docência e também leis, como a Constituição Federal Brasileira, de 1988, e as Leis 10.639/03 e 11.645/08 – anteriormente já citadas.

Tendo em vista as questões levantadas neste livro, observei que, nele, não foram aprofundados conceitos como: “raça”, “racismo”, “preconceito”, “branqueamento” e “mito da democracia racial” – o que certamente enriqueceria a obra.

Já o livro de Lima (2012), previsto na ementa da disciplina *História e Cultura Afro-brasileira e Indígena* apresenta uma experiência de formação continuada de professores, em escolas municipais de Salvador, na Bahia, promovidas pelo CEAFFRO, que é o programa de *Educação para a Igualdade Racial e de Gênero*, do CEAFO – Centro de Estudos Afro-Orientais, existente até hoje¹²³.

A experiência é relatada em diferentes textos por nove envolvidos. Tal curso, com duração de duzentas horas, e tendo como base o tripé *ancestralidade, identidade e resistência*, bem como *referenciada em valores civilizatórios africanos* (LIMA, 2012, p.22), aconteceu no espaço escolar e na sala de aula, envolvendo os atores deste contexto. Ela teve como objetivo principal *instrumentalizar as educadoras para a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo*, iniciando o seu trabalho *na pessoa do professor* (Idem, p.23).

O livro, a partir de tais experiências, relatadas na proposta denominada *Projeto Escola Plural*, aborda questões determinadas nas Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2004), mesmo sem citá-las, tanto nas questões conceituais como na descrição das atividades e releitura de sua aplicação, pois se refere às experiências ocorridas ainda no ano 2000. Ao longo das descrições, os autores, com base nas experiências e nos relatos advindos deste projeto, vêm indicando as urgências formativas, frente às demandas étnico-raciais, exigidas no âmbito educacional - o que demonstra relevância para o seu uso, considerando a valorização do professor como sujeito frente às abordagens necessárias para seu aprofundamento, nas questões concernentes ao desenvolvimento da temática étnico-racial. Esta obra, portanto, colabora teoricamente com o processo de construção de conhecimentos necessários às futuras práticas de implementação da almejada pedagogia antirracista.

Ambos os livros problematizam os currículos impostos, a hegemonia e traz a necessidade de valorização da diversidade, frente à visibilização da cultura e conhecimentos dos até então omitidos: os negros e indígenas. As obras colaboram, portanto, para uma reflexão acerca da colonialidade do poder, do saber e do ser. Porém, somente um acompanhamento cotidiano integral poderia definir a construção – ou não – dos possíveis conhecimentos construídos, com base nestas leituras - fator este que também não determina se o futuro pedagogo irá ou não praticar tais reflexões e ações.

¹²³ C.f.: <<http://www.ceafro.ufba.br/web/index.php/apresentação>>. Acesso em 25/01/2016.

Ações pedagógicas dos regentes na disciplina

Frente a este PPC e às questões expostas, torna-se essencial saber como se dá, segundo as explanações dos professores, a prática pedagógica, com vistas a observar como se dão as propostas aqui enunciadas – considerando o currículo praticado no cotidiano, na sala de aula, no dia a dia destes docentes, que lecionam ou já lecionaram a disciplina História e Cultura Afro-brasileira.

Na entrevista e questionário, os docentes foram indagados acerca do foco sob o qual trabalham esta temática. Ao lecionar a disciplina em questão e, hoje, ministrando aulas em *Cultura e Sociedade*, o professor Marcelo, que afirma ser *fundamental trazer essa discussão*, opinou, quando questionado sobre o peso no tratamento das questões subjetivas, em suas aulas:

[...] eu acho que todos os aspectos devem ser abordados, mas eu acho que eu vou mais numa questão objetiva, eu vou mais apresentando dados. Eu não sei, aí é uma questão de postura. Na subjetividade, você pode lidar com melindres, com algumas questões, mas para mim isso não é importante. Agora, quando você apresenta dados, e geralmente essas discussões terminam [...] Por conta das questões que suscitam em sala de aula, eu procuro apresentar questões mais objetivas mesmo: “olha só, gente, é isso! Vocês acham importante discutir isso? Qual percentual, por exemplo de jovens, jovens negros da periferia que são eliminados cotidianamente no nosso país?”. Aí você causa logo o choque. Eu prefiro trabalhar – embora não seja nenhum neoliberal, não gosto de estatísticas – mas prefiro.

Num prisma sob o qual se inicia o trabalho do professor André, ele afirmou que trabalha *com a perspectiva mesmo da inclusão da lei e o porquê de incluí-la nos currículos escolares* e suas primeiras aulas são no *sentido da desconstrução*:

[...] eu disponibilizo alguns textos. A minha primeira aula é uma aula de desconstrução. Eu costumo dizer que é uma aula impactante porque a gente vai ser impactado com informações que a gente desconhece e que, para surpresa, não mais minha, inicialmente foi, mas agora não mais, até mesmo de entender a África como continente, como muitos países que o compõe, que possui políticas diferenciadas, que possui religiões diferenciadas, formas culturais diferenciadas. [...]

O que ele ainda busca trazer *é justamente perceber o que você pode perfeitamente estudar nas culturas africanas, respeitá-las, ensiná-las, sem que você deixe de acreditar naquilo que você acredita [...]*. Sua dinâmica em sala de aula parte da disponibilização de textos, a partir do qual se faz *um grande debate na sala de aula. Eu gosto de pontuar, eu gosto*

de trazer vídeos para que eles possam ter acesso ao visual para ver como essas sociedades se organizam, como é que elas se estruturam. Ele também trabalha com alguns conceitos de algumas palavras que são, segundo ele, *mal-interpretadas na nossa sociedade [...]*. Para ilustrar esta proposição, ele lembrou uma situação: *[...] eu vi um cartaz numa escola que estava escrito assim: “Mitos”. Dentre estes mitos, estava o indígena. É como se o índio nunca tivesse existido, foi um mito?!! Para você ver a gravidade que chega o desconhecimento.* O professor André se utiliza, ainda, dos poemas de Conceição Evaristo, que foi sua professora na PUC. Suas avaliações acontecem *em cima desses textos, destes vídeos, sempre na construção das leis: da lei dez mil e da lei onze mil.* Ele ainda enfatizou sobre a importância da suavidade, ao lecionar esta disciplina, principalmente *nessas questões religiosas [...] para que não se torne uma agressão e, ao mesmo tempo, que não fique tão frouxo, a ponto de não criar um conhecimento que seja fecundo.* Experiência esta que desenvolveu, em sala de aula.

O professor Carlos informou que dinamizava suas aulas *[...] sempre com debates, tendo como ponto de partida uma referência bibliográfica ou um pequeno vídeo.* Durante as aulas aproveitava *as discussões, muitas vezes acaloradas, para demonstrar a necessidade do debate, não só acadêmico, mas em toda a sociedade, como agente transformador e instrumento para a aceitação das diferenças.* Seus instrumentos de avaliação se davam com *elaboração de projetos pedagógicos, pesquisas, participação (debates), seminário e prova.* Sobre o tempo disponibilizado para aula, ele considera que *é exíguo para tratar de uma temática tão ampla.*

Mudanças visíveis?

Inquieta quanto à prática docente, mesmo num tempo semanal curto, conforme indicou o professor Carlos, e com um número de estudantes em sala de aula elevado, conforme apontou o professor André, considereei indispensável saber se os docentes, ao lecionarem esta disciplina, percebem ou não algumas mudanças nestes estudantes de Pedagogia, comparando como se dispunham nas aulas, principalmente no início e ao término da disciplina.

Cada um dos docentes explanou suas percepções, ao observarem os estudantes de Pedagogia. O professor André indicou que *[...] a gente aos poucos, vai conseguindo com que esses alunos se seduzam ou que, minimamente, percebam a necessidade de estudar esses conceitos.* Ele afirmou que já teve vários alunos que se aproximaram dele *e realmente, porque são negros e aí se identificam dentro disso, acabam se identificando, numa hora ou outra, com essa condição.*

O professor Marcelo apontou que percebeu mudanças, nos períodos em que ministrou a disciplina em questão,

[...] pela forma como o diálogo acontece e acontecia. No início, você tem posições mais reticentes e depois, tipo assim, um “ah, já vou pensar”. Claro que não é unanimidade, obviamente, mas é possível, você percebe alguma mudança, mesmo na reflexão. Que seja só para reflexão. Você não consegue mudar uma pessoa em quatro, cinco meses, mas já consegue trazer para reflexão em termos de discussão [...] Em termos de sessenta ou sessenta e cinco por cento, a gente percebe uma construção assim: uma reflexão a respeito de uma possível mudança, em relação ao início.

O professor Carlos tomou como referência, para esta observação, a atuação do estudante, em seus estágios ou até mesmo na sua atuação como docente, além de fatos quando na sua atuação como consultor em escolas. Ele afirmou que os alunos *traziam exemplos de problemas relativos à temática em suas instituições. Ouvia muitos relatos de desconhecimento completo de várias instituições sobre existência da própria lei.*

Um dos referenciais ao qual este docente sobrepôs grande consideração foi a percepção de certa indignação nestes estudantes, mediante alguns relatos, o que sempre o deixou feliz *por perceber que uma semente tinha sido plantada.*

O atual docente que leciona a disciplina, o professor André, indicou que

no início, eu observo uma resistência não muito declarada porque tem aquela questão do professor, se está tendo é porque é importante, mas a desconstrução, ela é mais interessante porque ao longo da trajetória – e olha que não é uma trajetória longa porque é só um semestre. E a gente observa isso no olhar, no silêncio. Eu tenho sido bem impactado com aquilo que a disciplina acaba despertando no aluno. Numa turma de cento e tal você ter um silêncio quase unânime é uma coisa interessante. E os gestos, que você vai percebendo: que entrou, que assimilou, que percebeu, que se encontrou. E, ao final, quando eles falam, se colocam dizendo o quanto tiveram a possibilidade de perceberem a importância de se estudar as culturas africanas e indígenas, o quanto muitos dos preconceitos foram derrubados e eu percebo a vontade de reproduzir aquilo que teve a oportunidade de conhecer. E isso é o mais importante.

Ele também informou que orientou duas alunas que estavam elaborando monografia sobre a Lei 10.639/03: *[...] uma é sobre introdução da Lei e a outra é sobre a visão nos livros didáticos.*

Alguns casos

Ao realizarem tais constatações, no cotidiano de sua atividade docente, os professores se deparam com inúmeras situações. Todos eles apontaram a questão religiosa como a que mais se manifesta. O professor Marcelo, por exemplo, além de já ter escutado muito que “*não precisa*”, “*não tem necessidade disso*”, quando do debate sobre ensinar história e cultura afro-brasileira e africana, ele citou declarações, que abordam a questão religiosa, ocorridas durante suas aulas e em outros espaços, como:

[...] em sala de aula, “Cultura e Sociedade”, um grupo... Acontece, várias vezes, um “ah, eu não quero assistir aula de macumba”;

[...] Um dos filmes de Cultura e Sociedade é o Besouro [...] tem as cenas que aparecem os orixás e eles se levantam, dizendo “eu não sou obrigado a assistir macumba”;

[...] eu dei aula dez anos na Baixada Fluminense. Estudantes que professavam o credo afro-brasileiro. O que eu via de professores: “sua mãe tem sei lá o que no corpo” [...]

Porém, quanto a isso, ele também tem relato positivo, quando expôs que [...] *uma professora, uma vez falando de um aluno que ela teve e a mãe que era mãe-de-santo, Ialorixá, alguma coisa assim, e ela não sabia: “puxa, professor, como é que eu vou lidar com isso?” Ela até falou: “Puxa, esta disciplina está sendo importante!”*.

Uma situação marcante para o professor André, que confirmou conflitos também a partir de questões religiosas e a temática, foi a de uma aluna que

logo no início, perguntou para mim o que é que eu poderia fazer por ela porque ela não assistiria a disciplina. Ela queria que eu a entendesse porque ela era evangélica e se negaria. E eu falei: “Olha, vamos fazer o seguinte, você me dá uma oportunidade e eu te dou outra. Você vai a uma aula e você vê, porque uma coisa é você imaginar *o que é* e outra coisa é você ver *o que realmente ela é* e depois a gente conversa. E ela foi. E, ao final, ela falou: “Professor, eu gostaria de te pedir desculpas porque eu, como negra, jamais poderia ter me negado a estudar a minha origem, mesmo que ela não reproduza aquilo que eu creio hoje, mas eu amei conhecer”. E aí isso me marcou e ela assistiu até o final e não faltava. Faltou no início [...]

Dia após dia, portanto, estes docentes que lecionam especificamente as disciplinas que abordam a temática étnico-racial e, devido a isso, a proposta de uma educação antirracista, lidam com a diversidade e as questões dela advindas, podendo citar inúmeros relatos quando

de sua atuação. Tais questões apontam desafios, tanto para a docência deste ensino quanto para a ampla implementação da Lei 10.639/03.

Desafios e expectativas quanto à Lei 10.639/03

Ao perguntar quais desafios e expectativas estes docentes e coordenadores têm quanto à implementação desta Lei, o professor Marcelo demonstrou esperança ao constatar que [...] *tem uma galera discutindo isso, em termos de militância*, ao mesmo tempo que manifestou certo desânimo ao declarar que pouco observa a lei sendo posta em prática.

Referindo-se ao currículo previsto do curso de Pedagogia, ao ser indagada acerca de possíveis mudanças, devido à Resolução de julho de 2015, a coordenadora de Ciências Sociais não cogita a possibilidade da extinção da disciplina *História e Cultura Afro-brasileira e Indígena*, mas enfatiza:

Não, pelo contrário! Essa disciplina não tem como sair mais. Uma conquista que a gente fez, não tem como sair, ao contrário. É possível, inclusive – é uma defesa que eu mesma faço – que ela faça parte de todos os cursos. A temática é urgente. Num momento de avanço do conservadorismo, de extermínio da população negra, dos jovens, dos indígenas, que estão lá sendo exterminados no Pará, e por aí afora; as escolas indígenas sendo fechadas, há muito tempo que vem aí um avanço de fechamento das escolas indígenas. Então, ao contrário, ela não sai. Há possibilidade, inclusive, que a gente crie disciplinas que vá ampliar o debate sobre isso, como por exemplo, pensar a Educação do Campo. E, quando você vai discutir a questão da educação do campo, você também vai pontuar sobre a Educação Quilombola, Educação Indígena. De alguma maneira, de alguma forma você vai contar. Eu diria que a Feuc, o caminho para essa nova resolução de julho, para ampliar o curso para quatro anos, amplie essa discussão, em outras disciplinas.

Ainda quanto ao currículo previsto, o professor Carlos mencionou um aspecto que, segundo ele, dificulta a ampliação desta discussão, que é o tempo de aula reservado para esta disciplina que, para ele, *isso se agravou com a promulgação da lei 11.645/08, que acrescentou o ensino de história e cultura indígena. Ampliou-se, então, o conteúdo, e o tempo para trabalhá-lo continuou o mesmo.*

Quanto à formação do futuro pedagogo, o professor Marcelo indica que *se deve trabalhar mais a formação do estudante e, claro, a formação desse professor que vai para a sala de aula [...]* *E essa aqui é uma das questões fundamentais* (apontando para a questão étnico-racial). Mesmo indicado como fator essencial, o professor Carlos classifica a formação como um desafio, pois fez parte de sua docência *fazer com que os alunos entendessem a necessidade*

da disciplina em sua formação, uma vez que a escola e o currículo são excludentes e reprodutores da desigualdade social.

A formação docente também foi eleita pelo professor André, em seu caráter inicial, pois a adesão à formação continuada deste ensino, para ele, não condiz com um ensino determinado por lei. Expondo a sua experiência, ao matricular-se na especialização em *História da África*, na PUC, ele declarou:

Quando eu fui fazer o curso, por exemplo, na PUC, não tinha adesão. A adesão que foi feita – e olha que a PUC é uma Universidade da elite, e isso justifica porque não há a adesão - os alunos que estavam lá eram da Baixada, eram alunos que participavam do Movimento Negro. É o curso *lato sensu* que a PUC oferece, que não me lembro da nomenclatura. E, aqui, já se ofereceu esse curso e nunca formou turma. E aí a gente reconheceu o quanto ainda há de preconceito em relação a essas questões.

Para ele, a formação é um fator essencial para a implementação da Lei nas escolas, pois

[...] é um desafio que traz como proposta para o ensino superior para que possamos criar uma geração de novos professores que possam, minimamente, estar introduzindo isso em escolas públicas e particulares, no privado e no público. Até para a gente desconstruir também essa ideia que está sedimentada entre muitos professores.

E essa desconstrução foi um aspecto bem enfatizado por este mesmo professor, quando sinalizou o

total desconhecimento que esses alunos trazem com relação à história da África, a história afro-brasileira e do próprio continente [...] quanto a gente carrega de preconceitos, de equívocos, de pré-noções, com relação às culturas africanas, que são riquíssimas, são interessantíssimas e que podem, perfeitamente, fazer parte do nosso dia a dia, sem que a gente deixe de ser o que a gente é.

Já o professor Carlos caracterizou este desconhecimento como um verdadeiro desafio, devido aos *conceitos preconcebidos pelos alunos sobre a temática de História Africana e história dos africanos e afrodescendentes no Brasil. Esses conceitos vinham carregados de equívocos ou simplificações grosseiras sobre o tema.* Além disso, de acordo com sua experiência em consultorias, ele observou *a necessidade institucional de “aplicar” a lei sem entender seu significado pedagógico e social. Alguns gestores chegam a perguntar se realizar uma “Semana da África” em sua escola já seria suficiente para a implementação da lei.*

Esta maneira pontual de implementação da lei também foi comentada e lamentada pelo professor Marcelo, quando afirmou: *eu não conheço nenhuma escola que efetivamente*

implemente a 10.639 e a 11.645. Eu não conheço. A não ser um projetinho. Fator este também apontado pelo professor André, indicando que *não é isso que a gente tem observado, normalmente, no ensino-aprendizado, no decorrer do ano letivo*, quanto à implementação efetiva do que determina a Lei 10.639/03.

Enfim, trilhar todo esse caminho de informações, priorizando os relatos dos agentes participantes, em especial na implementação diária, e perceber quais os percursos para a inserção da temática étnico-racial no currículo previsto - e um pouco do praticado - no curso de Pedagogia, das Faculdades Integradas Campograndenses, da Fundação Educacional Unificada Campograndense, expõe-se como experiência singular e ímpar, com seus desafios, conquistas, dissabores e recomeços.

Porém, mesmo com tudo isso, é preciso apontar o que é mais importante: ela aconteceu.

Algumas reflexões

A partir deste percurso estabelecido e praticado e, ao tomar conhecimento acerca de como se deu o processo de inserção da temática étnico-racial no curso de Pedagogia, das Faculdades Integradas Campograndenses, a partir dos instrumentos selecionados, bem como tendo optado por desenvolver uma pesquisa qualitativa, através do *estudo de caso*, utilizando-me de questionário e da entrevista semi-estruturada, pude realizar a *descrição de uma determinada realidade* (TRIVIÑOS, 1987, p.112), de um determinado contexto, tendo como foco os processos curriculares e o que neles se inserem.

Pude também verificar o quanto o estudo de caso *é útil para gerar conhecimento sobre características significativas de eventos vivenciados, tais como intervenções e processos de mudança* (MINAYO, 2008, p.164). Por isso mesmo, procurei desenvolver o trabalho com o máximo de descrições, detalhadamente expostas, com base nas informações obtidas.

Sobre o processo de inserção da temática étnico-racial, no currículo previsto do curso de Pedagogia, desta instituição, tentei conservar ao máximo os destaques documentais, bem como as declarações dos entrevistados e do questionado, considerando que *o conhecimento gerado pelo estudo de caso é diferente do de outros tipos de pesquisa porque é mais concreto, mais contextualizado e mais voltado para a interpretação do leitor* (ANDRÉ, p.97). Devido a isso, ousei optar, ao registrar tais descrições detalhadas, em proporcionar ao leitor o acompanhamento das questões aqui relatadas, favorecendo a ele mesmo interpretar e refletir, com base em seus próprios referenciais, para sua interpretação pessoal, como bem apontou André (2013).

Porém, considerando que *a complexidade do Estudo de Caso está determinada pelos suportes teóricos que servem de orientação [...] (TRIVIÑOS, 1987, p.34)*, foi necessário desenvolver algumas reflexões e questões adicionais, tendo como referências as perspectivas teóricas aqui já explicitadas, nos capítulos anteriores, como suportes para algumas proposições necessárias, acerca do que fora desenvolvido.

É preciso observar, por exemplo, até que ponto teriam aproximações com os pensamentos propostos pelo Grupo Modernidade/ Colonialidade os processos vivenciados para esta inserção. Além disso, a análise documental e os relatos puderam apontar indícios de uma educação pautada na luta contra as colonialidades do ser, do poder e do saber? E sobre a construção do conhecimento, há mais indicativos de promoção para abertura a novas epistemologias ou há direcionamentos para epistemicídios¹²⁴?

Acredito que um dos maiores desafios, ao propor o desenvolvimento de uma pesquisa sob estas perspectivas – Modernidade/ Colonialidade e interculturalidade crítica – seja o contexto sob o qual vivenciamos e estamos submetidos sócio-político e economicamente: um contexto que mantém, profundamente, uma *relação com um capitalismo financeiro com seus braços ideológicos da globalização e do gerenciamento do mercado (GHEDIN, 2012, p.49)*. É fato que isto influencia, direta e indiretamente, nos diversos currículos de formação. Ao observar este aspecto no Projeto Pedagógico de Curso, desta instituição, percebe-se tal demanda, quando denota esta preocupação, ao citar o *mercado de trabalho* como elemento propositivo – o termo *mercado* é citado cinco vezes, no escopo do PPC – mantendo até mesmo uma disciplina *Mercado de Trabalho*, dentre as disciplinas obrigatórias.

Não é intenção aprofundar neste trabalho tais abordagens, mas faz-se necessário apontar a sua existência e a consideração de que corresponder aos mercados pode significar corresponder aos contextos de exploração, lucro, poder e demandas trabalhistas que condizam muito mais aos projetos de colonialidade do que, propriamente, de autonomia, de emancipação, ou até mesmo decolonização, devido às relações de poder e dominação, impostas por estes contextos.

¹²⁴Segundo Boaventura de Sousa Santos, *epistemicídio é o conceito com que se designa a morte de um conhecimento local perpetrada por uma ciência alienígena. Essa “destruição” criadora que provocou a morte de conhecimentos alternativos acarretou a liquidação ou a subalternização dos grupos sociais cujas práticas assentavam em tais conhecimentos.* C.F <<http://www.cenajus.org.br/moodle/mod/forum/discuss.php?d=278>>. Acesso em 02/09/2015.

A motivação sob a qual a temática étnico-racial adentrou no currículo de Pedagogia é fator que também demonstra isso: um currículo que se modificou por motivos financeiros da instituição e pressão para corresponder às avaliações institucionais, conforme a legislação vigente, sendo-lhe cobrada a cumprir a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/ 1996) e, devido a isso, cumprir a Lei 10.639/03.

A condução sob a qual foi construído o Projeto Pedagógico de Curso, no momento da inserção da temática étnico-racial, notoriamente, não foi a ideal: elaboração quase solitária, sem participação efetiva dos corpos discente e docente. Tal observação, em nenhum momento, está sendo alocada com vistas à culpabilização dos que administraram tal processo prático de reformulação curricular, para a elaboração de um PPC, pois os fatores determinantes de tal realidade são muito mais amplos do que imaginamos. As pressões financeiras, institucionais e avaliativas, que se dão sob prazos a serem cumpridos e diretrizes a serem implementadas, têm provocado um fenômeno que dificulta a participação do coletivo nos processos. Percebe-se que,

na área de formação e da Educação, tem-se procurado desenvolver um conjunto de reformas sem levar em consideração o sujeito educador. Além disso, as políticas públicas para a Educação vêm propondo um conjunto de mudanças na escola sem levar em consideração o papel do educador como sujeito nesse processo de mudanças. Creio que nenhuma reforma, seja ela qual for, tem o poder de mudar a realidade se não puder contar com os sujeitos que conduzem o processo. (GHEDIN, 2012, p.29)

Mesmo nestas circunstâncias de pressões e cobranças, dos mais diversos tipos, é preciso considerar, também, o contexto sob o qual ela acontece: numa instituição de Ensino Superior, privada, com professores horistas, que recebem apenas quando em atuação caracterizada como ensino, ou seja, a hora/ aula trabalhada, lecionando nas turmas. Tal realidade nos lembra o que diz Ghedin (2012):

A tentativa de subverter as relações como forma de desviar a atenção da sociedade culpabilizando os educadores pelos problemas da Educação, desvia a atenção do real problema que **é a falta de condições de trabalho** e de ensino e, como decorrência, de aprendizagem. Essa inversão do discurso político no campo pedagógico gera uma crise geral no modo como os educadores compreendem a si mesmos e a sua realidade. De certo modo, isso coloca em xeque a possibilidade concreta de mudança nas relações educativas. (p.30, grifo nosso)

Condições de trabalho docente, que não preveem sua participação nestes processos como ação que também deve ser remunerada, interfere de maneira preponderante na possibilidade de seu envolvimento nos diversos processos institucionais, como é o caso das

reformulações curriculares. Isso fragmenta as interlocuções mais profundas, *desmobilizando a ação política coletiva como forma de alternativa diante do processo de individualização das ações, isto é, ao retirar-se o papel do sujeito coletivo das ações políticas, desmobilizam -se as possibilidades de mudanças em uma perspectiva universal e dialética* (GHEDIN, 2012, p.33). Os docentes indagados apontaram que realizaram/ realizam interferências curriculares cotidianas, mas nenhuma nos processos de reformulação curricular, cuja atuação não ultrapassou o momento de aprovação coletiva, do que fora elaborado.

Esta dinâmica de construção curricular, mesmo dinamizada por poucos envolvidos – mas visivelmente comprometidos – pôde determinar *qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo [...]* (SILVA, T., 2013, p.14).

Os docentes que lecionaram/ lecionam a disciplina, que aborda a história e cultura afro-brasileira, apontaram como ponto de partida essencial, no dia a dia, a realidade, as necessidades e expectativas trazidas pelo seu corpo discente, a cada período cursado. Atuando, portanto, neste espaço de disputa, os conhecimentos e saberes, a partir da participação destes atores, são ressignificado e (re)selecionados.

A então coordenadora de curso, referindo-se a este contexto de reformulação, apontou ter esta consciência, apontada por Silva (2013): *selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder* (p.16). Assim sendo, o ter em suas mãos a coordenação de uma reformulação curricular, mesmo com os instrumentos e contextos oferecidos, a sua disposição a novos conhecimentos foi visível quando assumiu não ter ideia do que se trata a temática étnico-racial, mas, naquele momento em que deveria elaborar um PPC que pudesse corresponder às exigências legais, pôde abrir-se ao diálogo com uma coordenação que, conforme declaração, há muito, já efetivava tal reflexão: a coordenação de Ciências Sociais. Tal fato poderia denotar o indício de uma prática de interculturalidade crítica, durante o processo do pensar tal reformulação? Eu julgo que podem ser pequenos sinais desta perspectiva, em processo; porém, apenas uma pesquisa mais profunda poderia afirmar isso, com maior consistência. Vê-se que os responsáveis que assumiram a reformulação – as coordenações de curso – puderam estabelecer um diálogo, que proporcionou o ensino desta temática aos futuros pedagogos.

Com os sujeitos diversos, presentes nas inúmeras salas de aula, inclusive nas universidades, é preciso ser cuidadoso, ao adotar novas perspectivas para fundamentar seus propósitos formativos, considerando que *o pior momento de uma crise de modelos ou de*

paradigmas é quando, não podendo avançar diante da crise configurada, retrocede-se construindo novos discursos que recuperam antigas práticas e recolocam, em uma nova roupagem, antigas formas de dominação (GHEDIN, p.33). Assim pode acontecer, por exemplo, com a aplicabilidade da abordagem do multiculturalismo, cujo termo é citado no PPC apenas uma vez no PPC, sendo necessário profundo cuidado para implantar o multiculturalismo crítico, numa dimensão decolonial, e não aos demais que não dialogam com a temática étnico-racial. Como implementar, então, uma formação sob uma perspectiva que problematiza estas questões?

Sabe-se que [...] *há uma prática que forma, informa e transforma, simultaneamente, o sujeito e suas circunstâncias, e há uma prática que oprime, distorce e congela* [...] (FRANCO, 2008, p.109). No caso da instituição em questão, tal preocupação visivelmente transcorre nas falas dos sujeitos entrevistados, atuantes neste espaço, pensadores e praticantes do currículo, cuja percepção, desejo e esforço para mudanças, são notáveis em suas colocações, construídas sob as bases da experiência e, dentre alguns deles, a militância contra todas as formas de discriminação.

Ao mesmo tempo que tais questões foram visibilizadas, ao ouvir cada coordenador e docente que *fala do seu lugar*, percebem-se anseios que têm reconfigurado os ideais de Educação para a formação inicial do docente e pedagogo, nesta instituição, quanto às questões concernentes à educação para as relações étnico-raciais destes mesmos questionadores do instituído. Tal demanda pode denotar diálogos com as referidas abordagens epistemológicas propostas, como possíveis parâmetros às mudanças consideradas neste trabalho, a partir das concepções e práticas, expostas pelos atores participantes da pesquisa.

Mesmo obtendo a afirmação de que a referida temática é uma preocupação e comprometimento institucional, por parte de um dos entrevistados, percebe-se que tal questão limita-se à fala, prática e à gama de conhecimentos trabalhados por estes mesmos atores pontuais. Será que, se estas pessoas não estivessem presentes nesta instituição, esta abordagem teria adentrado no curso de Pedagogia ou estaria como muitas instituições que ainda não preveem tal temática em seus currículos?

Percebe-se a possibilidade de que a [...] *prática organiza-se em torno de diferentes epistemologias* [...] (FRANCO, 2008, p.112). Basta uma simples análise do PPC como um todo e das ementas de disciplinas oferecidas no curso de Pedagogia, desta instituição, que isso poderá ser observado. Percebe-se um movimento que defende a implementação do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana com muito mais vigor nos docentes que atuaram ou atuam na disciplina, bem como, de maneira determinante, na coordenação de Ciências Sociais. Foram

unânicos as considerações destes atores quanto à sensibilização, à militância e o comprometimento com a temática, que ultrapassam os muros da faculdade. Eles apresentaram algumas necessidades, como essenciais à formação inicial: o reconhecimento da diversidade, a desconstrução, a promoção do conhecimento e o resgate e enfoque nos direitos humanos. Não estariam tais disposições contribuindo, então, para uma decolonialidade dos currículos, a partir de suas ações? Tais disposições, enfrentamentos e determinações destes atores não estariam contribuindo para uma reconfiguração das práticas curriculares?

Frente a estas ações, percebe-se que a colonialidade do saber e, conseqüentemente do poder e do ser, estão sendo problematizadas, direta ou indiretamente, ao promover um ensino que possibilite desconstruções, com vistas ao conhecimento sobre os negros, sob enfoques não mais eurocêntricos, mas abertos a vivenciar a promoção de mudanças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS – *Re-refletindo* as informações e gerando novas questões

Ao completar mais de doze anos de aprovação da Lei 10.639/03, que determina o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, em todo o âmbito curricular da Educação Básica, bem como de sua regulamentação, a partir da Resolução nº 1, de junho de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER); e, pensando na formação do futuro pedagogo – que poderá atuar, profissionalmente, como docente e outros cargos que lidam diretamente com a questão curricular – tendo em vista a averiguação se tal conhecimento está sendo-lhe promovido, em sua formação inicial, cogitei, inicialmente, em elaborar um projeto que abordasse *o currículo da formação inicial do professor de educação básica num curso de pedagogia: a inserção dos conteúdos referentes à lei 10.639/03*, com o objetivo de verificar como se processou a inserção desta temática, neste currículo previsto de Pedagogia. Esta foi a primeira proposta a ser desenvolvida, pensando apenas no pedagogo como docente regente e nos seus desafios postos, no cotidiano da sala de aula. Porém, ao constatar suas múltiplas funcionalidades, frente aos currículos, pude ampliar as expectativas, com base nas possíveis atuações deste mesmo sujeito, o denominado pedagogo.

À medida que a pesquisa caminhava, tendo como campo uma instituição privada, devido às motivações já apontadas no bojo do trabalho, percebi que *o pesquisador, ao se empenhar em gerar conhecimentos, não pode reduzir a pesquisa à denúncia* (NETO, 1994, p.64), mas, desde o início, ousei desejar que esta pesquisa viesse a proporcionar não somente a denúncia de que a Lei 10.639/03 não vem sendo implementada como deveria, mas de gerar o anúncio que, ao longo destes anos, mudanças já são visíveis, mas que há muito o que se fazer, pois fala-se aqui de questões que transpassam séculos.

Diante disso, proposições que apontam para políticas públicas, iniciativas privadas e novas reconfigurações curriculares deveriam ser pensadas, sob novos paradigmas. Por isso mesmo, com o aprofundamento nas leituras, as reflexões e os conhecimentos obtidos nos diversos grupos de discussão, além das informações coletadas nas entrevistas e no questionário, constatei uma potencialidade que poderia ir além de um conhecimento limitado, acerca deste processo: eu me vi diante de um caminho que também poderia colaborar à inserção desta temática, como possível referência, aos outros ambientes educacionais de formação inicial – tanto do pedagogo, como de demais licenciaturas – percebendo que seria muito mais proveitosa uma pesquisa nesta perspectiva, apostando, portanto, que poderia desenvolvê-la pensando acerca da *inserção da temática étnico-racial em um currículo do curso de pedagogia:*

trajetórias e colaborações. Além do processo, então, o foco também se colocou sobre as colaborações que este mesmo trajeto de implementação da Lei 10.639/03, nesta instituição, pôde apontar.

Reconfigurado o caminho, com base nas proposições levantadas neste trabalho – considerando as questões de trajetória pessoal, reflexões conceituais, bem como práticas curriculares, sob as quais os futuros pedagogos (como docentes e outros cargos) deverão atuar, concebendo as diversidades com as quais ele deverá lidar, em especial a presença do negro e tudo o que traz consigo – foi preciso apontar sob quais perspectivas a possibilidade de tais reflexões poderiam se pautar, frente às demandas que necessitam se desvencilhar dos parâmetros hegemônicos secularmente instituídos, a fim de apontar como base outras epistemologias e referências de pensamentos e práticas, de construções e reconstruções curriculares.

A partir desta necessidade, constatei que o pensamento decolonial, desenvolvido e proposto pelo grupo Modernidade/ Colonialidade, em construção permanente – podendo ser considerado, em relação à História, uma proposta epistemológica recente – vem corresponder à fundamentação necessária para estas mudanças paradigmáticas, pois sua ideia promove um processo de rompimento com o referencial hegemônico europeu, que tanto vem ditando – e ditatoriando – ao longo dos anos, os inúmeros currículos dos diversos cursos de formação inicial nas licenciaturas e, conseqüentemente, nos programas dos múltiplos contextos educacionais.

Ao ter contato com alguns conhecimentos concernentes ao pensamento decolonial – mesmo ainda tão imbuída das colonialidades sob a qual fui formada - verifiquei que o entendimento acerca desta nova proposta está intimamente entrelaçado com o processo de minha decolonialidade pessoal, que vai influenciando diretamente em minhas questões identitárias; ou seja, a decolonialidade, para se firmar como paradigma eleito, necessita acontecer em primeiro lugar em mim, sobre os conhecimentos já construídos, dando-lhes novos ângulos pelos quais podem ser vislumbrados. Tal pensamento, como já dito, fez com que eu me encontrasse com a minha origem, face aos imbróglis constantes, criados pela hegemonia para a dominação do outro, do considerado “inferior”. Esse processo de reconstrução paradigmática também influencia diretamente nos processos de construção do conhecimento.

A concepção de currículo como instrumento de construção, de poder, dominação, de hierarquização e de ato político pôde ser exposta e delatada pelas proposições reflexivas elaboradas pelo pensamento decolonial, em contraponto aos pensamentos estruturalmente “normatizados” de classificação humana e hierarquização epistemológica; bem como as considerações acerca da colonialidade do poder, do saber e do ser, promovendo um despertar

para a percepção de sua existência e atuação, nestes mesmos currículos, inclusive no aqui pesquisado, em alguns dos seus pontos. Sobre o currículo, segundo Gomes (2012)

descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciemos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos. (p. 102)

Para a visibilização e construção de conhecimentos até então silenciados, necessário se faz também prever que este mesmo conhecimento pode ser elaborado em outros espaços, como os movimentos, os terreiros, os coletivos negros, dentre outros. Para corresponder à diversidade presente na sala de aula, advinda destes e de outros territórios do saber, com vista a esta decolonização, apreendi que é necessário edificar novos referenciais às mudanças tão urgentes, que possibilitem a construção de um currículo multicultural, na perspectiva intercultural crítica. No Projeto Pedagógico de Curso há aproximações para estas perspectivas ainda muito tênues. Nos relatos dos docentes da disciplina em questão, tais proposições se encontram mais visíveis, justamente devido ao seu objeto de trabalho - a temática étnico-racial - que exige estas novas escolhas epistemológicas.

Ao me informar como fora concebido o multiculturalismo, numa perspectiva intercultural crítica, a partir das exigências dos movimentos sociais, em especial do Movimento Negro, convenci-me de que a luta, numa dimensão coletiva, pode conquistar e efetivar mudanças, a partir de suas próprias reivindicações, com base em pensamentos e ações renovadores. Esta perspectiva, o multiculturalismo, *representa um importante instrumento de luta política* (SILVA, T., 2013, p.86). Por isso, tantas conquistas e tantas lutas por vir. Ao aproveitar a brecha para implementação da disciplina, a coordenadora de Ciências Sociais e seus parceiros de atuação logo se empoderaram e, na prática, implementaram e implementam a Lei, ainda na formação inicial. Isso mostra que a certeza de que a conquista, em contrapartida à concessão, fortalece a esperança de que mudanças podem ser desejadas, apontadas, exigidas e apoderadas, no coletivo. Se foi no movimento que o multiculturalismo e todas as suas faces se construiu, no movimento é que, certamente, ele se estabelecerá e se implementará.

Penso com Franco (2011), que *é preciso refletir sobre o que pode e deve ser a Pedagogia hoje: deve ser, por certo, a ciência que organiza ações, reflexões e pesquisas na direção das principais demandas educacionais brasileiras contemporâneas [...]* (p.111), incluindo a étnico-racial. Conhecendo o processo de construção da identidade do pedagogo –

que ainda se encontra em desenvolvimento, conforme os autores refletidos – e as proposições legais que direcionam a sua formação, pude constatar que a temática étnico-racial é apontada de maneira enfática nas disposições que regulamentam as construções curriculares. É fato que este aspecto fortalece e fundamenta a urgência, a necessidade e a obrigatoriedade de implementar este ensino, tanto no curso de Pedagogia, como nas demais licenciaturas. Porém, ao mesmo tempo, faz-me indagar acerca dos porquês o mesmo ainda é tão desconsiderado – tomando como base o levantamento das grades curriculares realizada neste trabalho – frente à determinação deste ensino. As instituições têm se esforçado a corresponder às determinações legais, quanto ao ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, numa abordagem de educação para as relações étnico-raciais? Se sim, tais instituições possuem professores qualificados para a ocupação destes espaços e construção destes conhecimentos, sob novos paradigmas?

Ao pensar em desenvolver um estudo de caso no curso de Pedagogia das Faculdades Integradas Campograndenses, além de adentrar num espaço pouco visitado pela Academia – uma instituição privada – foi possível conhecer uma outra realidade do profissional docente, do Ensino Superior: um regente contratado como *horista*, que recebe por hora/aula trabalhada e que precisa dispor-se a trabalhar em outros espaços educacionais, por questões econômicas e de sustento, mas que, ao mesmo tempo, busca sua formação acadêmica.

Os atores entrevistados se demonstraram profissionais que são reflexivos acerca de sua docência. Mesmo contendo, nesta instituição, docentes que em nada consideram a importância deste tema – refletindo a sociedade racista na qual vivemos – e, referindo-me aos docentes e coordenações envolvidas no processo de reformulação curricular e da inserção da temática étnico-racial, pude perceber comprometimento e contagiante amor pela Educação. Ao obter contato com os docentes regentes na disciplina *História e Cultura afro-brasileira e Indígena*, percebi uma forte sensibilidade e um envolvimento profundamente subjetivos – confirmando a determinante influência da *pessoa do professor* (PERRENOUD, 2002, p.176).

Trindade (*on line*), vem apontar um fator essencial para a valorização deste ensino:

A capacidade de afetar e ser afetado pelo outro, pelo entorno, é fundamental para um processo educativo que se propõe voltado para a compreensão e respeito às diferenças que nos constitui como sujeitos do cotidiano. O afetar e ser afetado, que ocorre em todo momento no mundo, num mundo que não é estático, imóvel, parado, imutável, não pode ser visto como irrelevante. (p.9)

Pude perceber isso nos docentes da disciplina, pois cada declaração se deu de uma maneira apaixonante, militante e desbravadora, pois estão lidando com um novo, que até então

fora silenciado, rejeitado, desvalorizado, subalternizado e estigmatizado. Também observei, por suas declarações, que foi possível notar fundamentos teóricos consistentes, aliados à prática curricular cotidiana relatada. Porém, bem sabemos que, como uma temática recentemente visibilizada, há muito o que devemos aprender e apreender acerca dela.

Analisando o Projeto Pedagógico de Curso e algumas questões de destaque no processo de reformulação curricular, foi possível perceber uma aproximação à interculturalidade crítica, neste documento, como o reconhecimento da diversidade, a preocupação com a formação de um egresso pesquisador, promoção de projeto de iniciação científica e a promoção do diálogo entre diferentes cursos, pois turmas de diferentes licenciaturas se juntam à Pedagogia, na disciplina *História e Cultura Afro-brasileira e Indígena*, bem como em outras que não sofreram destaque, neste trabalho. Ao mesmo tempo, constatam-se muitos indícios de que a colonialidade pode ainda estar exercendo forte influência nesta formação, principalmente quando a instituição cita, no PPC, grande preocupação para que este egresso corresponda às exigências do mercado de trabalho vigente. Estou ciente de que

no estudo de caso, os resultados são válidos só para o caso que se estuda. Não se pode generalizar o resultado atingido no estudo de um hospital, por exemplo, a outros hospitais. Mas aqui está o grande valor do estudo de caso: fornecer o conhecimento aprofundado de uma realidade delimitada que os resultados atingidos podem permitir e formular hipóteses para o encaminhamento de outras pesquisas. (TRIVIÑOS, 1987, p.111)

Porém, permito-me vislumbrar que este processo de inserção também pode ser um referencial para outras instituições que ainda não conseguiram prever esta temática em seu currículo, a partir de critérios estabelecidos pelos próprios atores que implementam cotidianamente este ensino, como: a sensibilidade ao tema, a militância, a fundamentação legal como base argumentativa, as parcerias que podem ser estabelecidas entre os cursos e atores externos colaborativos, dentre outras providências. Isto pode se dar a partir de um trabalho conjunto entre os que já abordam esta temática - como foi o caso da coordenadora de Ciências Sociais, os docentes e os que foram somando forças nesta implementação, ao longo destes anos. Para estar previsto no currículo, não se pode negar que um passo coletivo foi dado. Diante disto, não poderiam outras instituições que oferecem graduação nas licenciaturas tentar percorrer este mesmo caminho ou caminhos similares?

Outra possibilidade que se levanta, com fins de inserção desta temática em outros espaços educacionais que oferecem licenciaturas, é a parceria com Núcleos de Estudo Afro-brasileiros (NEABs), conforme aponta o 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, pois estes grupos têm como *incumbência o suporte referente à formação de professores, a elaboração de material didático, a mobilização de recursos* (BRASIL, 2009, p.46).

Na cidade do Rio de Janeiro, existem inúmeros Núcleos em instituições públicas; porém, em instituições privadas, apenas dois NEABs: o Núcleo Interdisciplinar de Reflexão e Memória Afrodescendente – NIREMA, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro/PUC; e o Centro de Estudos Afro-asiáticos - CEAA, da Universidade Cândido Mendes, este com mais de 35 anos de atuação.

As instituições, em especial as privadas têm o conhecimento de que podem contar com a ação dos NEABs? Os NEABs, presentes em algumas instituições, têm promovido a formação acerca destes conhecimentos e cumprido as determinações do que prescreve este Plano de Implementação? Estes Núcleos têm se colocado à disposição para esta empreitada aos cursos de licenciaturas, em âmbitos público e privado? Se o têm feito, quais resistências podem estar sofrendo? Quais os limites e possibilidades para sua interação com as inúmeras instituições?

É fato inegável de que há muito o que se fazer quanto à formação docente, acerca da implementação de uma educação antirracista, com base na [...] *certeza de que a lei e a reforma curricular, por si só, não serão capazes de mudar a compreensão que os educadores têm da presença negra no Brasil* (LIMA, I., 1997, p. 85). E isto ainda acontece porque a formação oferecida tem muito a construir, frente às concepções eurocêntricas e colonizadoras que ainda insistem em ditar os currículos, através de uma *formação que privilegia em última instância a cultura ocidental em seus vários níveis* (Idem). Estou ciente de que não basta a formação inicial para garantir que a Lei será implementada, mas percebo como essencial incluí-la neste processo formativo, como pontapé inicial.

Perante tudo o que fora abordado neste trabalho, percebo-me diante da incapacidade de concluir o “inconcluível”. Dou-me o direito de [...] *não concluir, de não decidir, de proceder metodicamente; em suma, de me libertar dos imperativos da ação imediata* (PERRENOUD, 2002, p.103). Não há como apontar caminhos imediatos para este percurso. Vejo que ele se dá concomitante aos processos reflexivos acerca deste tema. Em relação a estas questões, com tanto ainda a ser construído, percebo que há muitos caminhos a serem trilhados e escolhas a serem radicalmente feitas.

De uma coisa apenas tenho certeza: *temos, pois, pedagogias de combate ao racismo e a discriminações por criar* (BRASIL, 2004, p.15).

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Gary L.; HERR, Kathryn. O docente-investigador: a investigação-ação como uma forma válida de geração de conhecimentos. In: SVERDLICK, I. (comp.). **La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y de acción**. Buenos Aires: Noveduc, 2007.

ANDRÉ, Marli. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação?** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v.22, nº 40, p. 95-103, jul/dez, 2013.

BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política, nº 11, p. 89-117. Brasília, maio-agosto de 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-33522013000200004&script=sci_arttext>. Acesso em: 22/06/2015.

BARRETO, Vanda Sá. Escola Plural e Políticas Públicas. p. 13-17. In: **Escola Plural: a diversidade está na sala – formação de professores/as em História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. 3ª edição. São Paulo: Cortez: UNICEF, 2012.

BARROS, Antonio Evaldo Almeida. **Estudos Étnicos: uma aproximação epistemológica**. Mujimbo Revista de Estudos Étnicos e Africanos. Bahia, n,1, pp. 70-97, 2011.

BARROS, José D'Assunção. **A construção social da cor: diferença e desigualdade na formação da sociedade brasileira**. 3ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva.(Org.) **Psicologia Social do Racismo. Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p.25-57.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/2003/L10.639.htm#art1>. Acesso em: 02/09/2013.

_____. Ministério da Educação. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 02/09/2013.

_____. Ministério da Educação. **Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 29/04/2014.

_____. Ministério da Educação. **Parecer Nº 003, de 10 de março de 2004**. Disponível em: <<http://www.prograd.ufba.br/Arquivos/CPC/Parecer%20CNE%203-2004.pdf>>. Acesso em: 29/04/2014.

_____. Ministério da Educação. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 29/02/2015.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana.** Brasília, junho de 2004. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em: 02/09/2013.

_____. **Censo da Educação Superior 2012: resumo técnico.** Brasília, DF:2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/resumos-tecnicos>>. Acesso em: 17/03/2015.

_____. **Resolução N° 2, de 1º de julho de 2015.** Brasília, DF: 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192.pdf>. Acessado em 15/09/2015.

_____. **Resolução N° 1, de 15 de maio de 2006.** Brasília, DF: 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acessado em 15/09/2013.

_____. **Resolução N° 1, de 17 de junho de 2004.** Brasília, DF: 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acessado em 27/08/2015.

_____. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana.** Brasília, novembro de 2009. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1852-diretrizes-curriculares-pdf&category_slug=novembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 02/09/2013.

BOSCHI, Caio César. **Por que estudar História?** São Paulo: Ática, 2007.

CAETANO, Míriam Expedita. Associando-se para educar e preservar a vida. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e, BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção. **O Pensamento Negro em Educação no Brasil.** São Carlos/ SP: Editora da UFSCar, 1997

CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença.** São Paulo: Revista Brasileira de Educação. V.13, n.37, p. 45-56. Jan./ Abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>> Acesso em 05/05/2013.

_____, Vera Maria. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas.** Currículo sem fronteiras. v.11, n.2, pp.240-255, Jul./ Dez. 2011. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>>. Acesso em 05/05/2013.

CARREIRA, Denise. **Indicadores da qualidade na educação: relações raciais na escola.** São Paulo: Ação Educativa, 2013. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/relacoes-raciais/wp-content/uploads/2013/12/Indicadores_RR_vf.pdf>. Acessado em: setembro de 2015.

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de Relações Étnicas e Raciais.** 2ª edição, São Paulo: Selo Negro, 2000.

CHAVEZ JUNIOR, Luiz Alberto. **Identidade candomblecista em foco: a história de vida como axé pedagógico**. Tese (Dissertação). Centro de Ciências Humanas e Sociais. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Unirio. Rio de Janeiro: 2015.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidad y eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (coord.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso. 2000. Acesso: 14/07/2016.

ESCOBAR, Arturo. **Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación modernidad/colonialidad latinoamericano**. Tabula Rasa, n. 1, p. 51-86. 2003. Disponível em: <<http://www.revistatabularasa.org/numero-1/escobar.pdf>>. Acesso: 14/07/2016.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afrodescendente: identidade em construção**. São Paulo: EDUCA; Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.34, nº 1, p.109-126, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28079/29886>>. Acesso em 18/08/2015.

FREITAS, Fátima e Silva de. **A diversidade cultural como prática na educação**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

GHEDIN, Evandro (Org.). **Educação do Campo: epistemologias e práticas**. p.26-63. 1ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 2012

GIROLDO, Ramiro. **Higienismo na ficção científica brasileira: da utopia à distopia**. Cachoeira do Sul, RS: Revista Literatura e Autoritarismo: contextos históricos e produção literária, V. 12, ISSN 1679-849X, julho-dezembro, 2008

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais na contemporaneidade**. São Paulo: Revista Brasileira de Educação. p. 333-361. V.16 nº 47 maio-ago, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>>. Acesso em: 24/03/2015.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e currículo. In: **Indagações sobre currículo**. Brasília, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. p.17-47. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>>. Acesso em: 03/01/2015.

_____. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.) **Multiculturalismo. Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p.67-89

_____. **Relações Étnico-raciais, Educação e descolonização dos currículos**. Revista Currículo sem Fronteiras. Minas Gerais, n.1, pp. 98-109, Jan/ Abr 2012.

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

_____. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão.** p.39-62, 2012. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Alguns-terminos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>>. Acessado em 23/04/2014.

JESUS, Ilma Fátima de. O pensamento do MNU – Movimento Negro Unificado. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e, BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção. **O Pensamento Negro em Educação no Brasil.** São Carlos/ SP: Editora da UFSCar, 1997

LIMA, Ivan Costa. Ações educacionais em Santa Catarina. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e, BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção. **O Pensamento Negro em Educação no Brasil.** São Carlos/ SP: Editora da UFSCar, 1997

LIMA, Maria Nazaré Mota de (Org.). **Escola Plural: a diversidade está na sala – Formação de Professores/as em História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** 3ª edição. São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF, 2012.

LÜCK, Heloísa. **Ação Integrada: Administração, Supervisão, e Orientação Educaional.** 25ª edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LÜDKE, Menga (et.al). **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** 2ª edição, Rio de Janeiro: GEN/ E.P.U, 2013.

LUNA, Sérgio. O falso conflito entre tendências metodológicas. In: FAZENDA, Ivani. (Org.) **Metodologia da Pesquisa Educacional.** 3. Ed. São Paulo: Cortez, p. 23-33, 1994.

MANZINI, Eduardo José. **Entrevista Semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros.** A pesquisa qualitativa em debate. Anais/ II Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos. São Paulo: Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativa; Bauru: Universidade do Sagrado Coração, 2004. Disponível em: <<http://www.sepq.org.br/IIsipeq/anais/pdf/gt3/04.pdf>>. Acessado em 14/02/2016.

MATTOS, Wilma de Nazaré Baía, SILVA, Claudia Rocha da. CEPAIA: Centro de Estudos dos Povos Afro-Índio-Americanos. In: SANTANA, Moisés (et.al) (Orgs.). **O enfrentamento do racismo e preconceito no Brasil – a experiência dos Neabs.** Itajaí, SC: Casa Aberta, 2014.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad.** Argentina: Ediciones del signo. p. 1-128. 2010. Disponível em: <<https://antropologiadeoutraforma.files.wordpress.com/2013/04/mignolo-walter-desobediencia-epistc3a9mica-buenos-aires-ediciones-del-signo-2010.pdf>>. Acesso: 14/07/2016.

MINAYO, M. C. Modalidades de abordagens compreensivas. In: **O desafio do conhecimento, pesquisa qualitativa em saúde.** 11ª Ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MINAYO, M.C.S. & SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Caderno Saúde Pública.** v. 9, n.3, p. 239-262, mar/jun, Rio de Janeiro: 1993. Disponível em: <http://unisc.br/portal/upload/com_arquivo/quantitativo_qualitativo_oposicao_ou_complementariedade.pdf>. Acessado em: 08/03/2016.

MIRANDA, Claudia et al (orgs.). **Bibliografia básica sobre relações raciais e educação**. Rio de Janeiro: Dp&A, 2004.

MONTEIRO, Rosana Batista. Licenciaturas. In: MEC/ SECAD. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. p.123-138, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_eticoraciais.pdf>. Acessado em: 13/08/2015.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MOREIRA, Antonio Flávio; CÂMARA, Michelle Januário. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo – Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. 10ª edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MOREIRA, Camila. Branquitude é branquidade? Uma revisão teórica da aplicação dos termos no cenário brasileiro. **Revista da ABPN**. v. 6, n. 13, p. 73-87, mar. – jun. 2014. Disponível em: < <http://www.abpn.org.br/Revista/index.php/edicoes/article/viewFile/465/304>>. Acessado em: 15/02/2016.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. Formação de professores e perspectivas para a implantação da Lei 10.639/03. In: SOUZA, Maria Elena Viana (Org.). **Relações raciais no cotidiano escolar: diálogos com a Lei 10.639/03**. Rio de Janeiro: Rovelte, 2009.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. As pesquisas sobre o “estado do conhecimento” em relações étnico-raciais. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**. n. 62, p. 164-183, dez. 2015. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rieb/n62/2316-901X-rieb-62-00164.pdf>>. Acessado em 22/02/2016.

MUNANGA, Kabengele. Diversidade, identidade, etnicidade e cidadania. p. 1-13, 2012. Online. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Palestra-Kabengele-DIVERSIDADEEtnicidade-Identidade-e-Cidadania.pdf>>. Acessado em 08/10/2015.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. *et al* (Orgs.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 5ª edição. Petrópolis/ RJ: Editora Vozes, 1994.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de, CANDAU, Vera Maria. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educação em Revista. V.26, n.01, pp.15-40, Abril. 2010. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000100002>. Acessado em 25/07/2014.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Concepções docentes sobre as relações étnico-raciais em Educação e a lei 10.639**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT04-3068--Int.pdf>> 2007. Acessado em 24/08/13.

OLIVEIRA, Iolanda de. **A formação de profissionais docentes para a educação das relações**. In: Educação e Diversidade. p. 203-212. Disponível em: <

https://www.ufpe.br/cead/estudosepesquisa/textos/iolanda_oliveira1.pdf> 2009. Acessado em 24/08/14.

OLIVEIRA, Nelson Silva de. **Vultos Negros na História do Brasil: um povo invisível da nação brasileira**. 2ª edição, Rio de Janeiro: CEAP, 2006.

PANSANI, Clóvis. **Pequeno Dicionário de Sociologia**. 2ª edição, Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

PEREIRA, Amílcar Araújo. **O Mundo Negro: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995)**. 2010, 268 f. Tese (Doutorado). Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro: 2010.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. p. 107-130. In: QUIJANO, Aníbal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais - Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf>. Acessado em: 24/07/2015.

_____. Colonialidade do poder e classificação social. p. 84-130. In: SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Colonialidade e Modernidade/ Racionalidade. p. 1-10. *On-line*. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/36091067/Anibal-Quijano-Colonialidade-e-Modernidade-Racionalidade>>. Acessado em 24/07/2015. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Original In: BONILLA, Heraclio (comp.). **Los conquistados**. Bogotá: Tecer Mundo Ediciones; FLACSO, 1992, pp.437-449.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo**. São Paulo: Annablume, 2014.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e, BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção. **O Pensamento Negro em Educação no Brasil**. São Carlos/ SP: Editora da UFSCar, 1997

SILVA, Ana Célia da. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. 2ª edição, Salvador/ BA: EDUFBA, 2010.

_____. Movimento negro e ensino nas escolas: experiências da Bahia. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e, BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção. **O Pensamento Negro em Educação no Brasil**. São Carlos/ SP: Editora da UFSCar, 1997

SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. O silêncio como estratégia ideológica no discurso racista brasileiro. **Currículo sem fronteiras**. v.12, nº1, p. 110-129, jan – abr/ 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/silva.pdf>>.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª edição, 4ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SILVA, Marcos Rodrigues da. O pensamento dos agentes de pastoral negros no movimento social. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e, BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção. **O Pensamento Negro em Educação no Brasil**. São Carlos/ SP: Editora da UFSCar, 1997

SILVA, Fabiana dos Santos Franco da. **A identidade do pedagogo e as novas Diretrizes Curriculares de Pedagogia**. Anais do VIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná: 2008. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/index1.html>>. Acessado em: 29/09/2015.

SODRÉ, Muniz. **A verdade seduzida**. 3ª edição, Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SOUZA, Maria Elena Viana. **Culturas, realidades e preconceito racial no cotidiano escolar**. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP: 2003. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000294489&fd=y>>. Acessado em 12/08/2015.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. **O racismo no cotidiano escolar**. Tese (Dissertação de Mestrado), Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro: 1994.

_____. **Educação-Diversidade-Igualdade: num tempo de encanto pelas diferenças**. *On-line*. p.1-11. Disponível em: <<http://www4.faac.unesp.br/publicacoes/anais-comunicacao/textos/46.pdf>>. Acessado em: 13/10/2015.

_____. O racismo no cotidiano escolar. In: BARROS, José Flavio Pessoa; OLIVEIRA, Luis Fernandes de (Orgs.). **Todas as cores na educação. Contribuições para uma reeducação das relações étnico-raciais no ensino básico**. Rio de Janeiro: Quartet-FAPERJ, 2008. p. 37-57

TRIUMPHO, Vera Regina Santos. Caminhada dos agentes de pastoral negros em educação. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e, BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção. **O Pensamento Negro em Educação no Brasil**. São Carlos/ SP: Editora da UFSCar, 1997

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais - A Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: Ed. 7Letras, p. 12-42, 2009.

_____. **Interculturalidad crítica y educación intercultural**. 2009. p.1-18. Disponível em: <<file:///C:/Users/User/Downloads/interculturalidad%20critica%20y%20educacion%20intercultural.pdf>> Acessado em: 27/09/2014.

Web

Online. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia. p.1-130. Faculdades Integradas Campograndenses. 2013. Disponível em: <
<http://www.feuc.br/pdfs/graduacao/PED/PROJETO-PEDAGOGICO-PED-2013.pdf>>. Acesso em 12/12/2014.

ANEXOS

ANEXO 1



PROGRAMA DE DISCIPLINA

DISCIPLINA: HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA		CÓDIGO GERAL 0680
PERÍODO: 6º	CARGA HORÁRIA: 30	

OBJETIVOS GERAIS

Reconhecer criticamente a história afro-brasileira e suas relações com a realidade através da análise dos programas e projetos diversos e do processo educativo.

EMENTA:

O ensino de História e cultura afro-brasileira. A identidade, a cultura e a história dos negros brasileiros. Raiz cultural africana. A ideia de África. Articulação entre os processos educativos escolares e não escolares de políticas públicas. Movimentos sociais e políticas afirmativas. Entendimento de raça e construção social. Ideologias, desigualdades e estereótipos racistas no Brasil. O imaginário étnico-racial. Os diferentes grupos negros e indígenas e suas diversidades no contexto atual. O indígena como importante matriz geradora da história e cultura brasileiras.

METODOLOGIA

Aulas expositivas e debates; estudo dirigido; dinâmica de grupo; leituras e análise de textos, seminários em grupos e aulas-passeio.

RECURSOS DIDÁTICOS

Kit multimídia, retroprojeter, quadro, vídeo, computador, livros, periódicos, legislações educacionais.

AVALIAÇÃO

Avaliação individual, observação do desempenho das atividades práticas, prova escrita, seminários em grupo. Prova final.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BETHWELL Allan Ogot, (Org.). História Geral da África.: África do século XII ao XX Brasília, DF: UNESCO, 2010. 10vs. (Coleção História Geral da África da UNESCO) impresso + PDF
LIMA, Maria Nazaré Mota de (Org.) Escola plural: a diversidade está na sala: formação de professores em história e cultura afro-brasileira e africana. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006.
PEREIRA, Analúcia Danilevicz. História da África e dos africanos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
SECCO, Carmen Lucia T. Ribeiro. África & Brasil: letras em laços - volume 2. São São Caetano do Sul, SP: Yendis, 2010.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

FIORIN, Jose Luiz. África no Brasil: a formação da língua portuguesa. São Paulo: Contexto, 2008. (Bvirtual)
MATOS, Regiane Augusto de. História e cultura afro-brasileira. São Paulo: Contexto, 2009. (Bvirtual)
SCHWARTZ, Stuart. *Escravos, roceiros e rebeldes*. Bauru: Edusc, 2001.
SECCO, Carmen Lúcia Tindó. A magia das letras africanas: ensaios escolhidos sobre as literaturas de Angola e Moçambique e alguns outros diálogos. Rio de Janeiro: Quartet, 2008.