

A educação das relações étnico-raciais na formação inicial: um diálogo necessário no combate ao racismo

Santuza Amorim da Silva*

Flávia Paola Félix Meira**

* (Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG, Brasil)

** (Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora-MG, Brasil)

Resumo: Este artigo tem como objetivo realizar um diálogo com as pesquisas, dissertações e teses, que por meio de uma análise de currículos propuseram identificar como a temática da educação das relações étnico-raciais se faz presente na formação inicial, especificamente nos cursos de Pedagogia, tendo como base legal a implementação da lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica. No processo de análise das pesquisas procuramos identificar quais foram os maiores desafios e oportunidades encontrados para implementação do tema, seja por meio de disciplina obrigatória, seja optativa, transversal etc. Esse levantamento se faz relevante uma vez que, considerando o currículo como um campo de disputa, a compreensão desse movimento dentro da formação docente influencia consideravelmente as possibilidades de avaliação e estratégias para o sucesso na implementação da lei.

Palavras-chave: Formação inicial. Étnico-racial. Pedagogia. Lei 10.639.

INTRODUÇÃO

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

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

No Brasil, essas influências multiculturais ecoaram no debate de diversos temas dentro da educação, com destaque no campo do currículo. Entre as várias iniciativas para estabelecer uma educação mais plural e diversa, foi implantada a Lei 10.639/2003, que torna obrigatória a inclusão da História da África e Afro-brasileira no currículo e na formação da Educação Básica, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB n. 9.394/1996¹. A sanção dessa lei é fruto da luta histórica, cultural e determinantemente política dos movimentos sociais e da população negra do país, que além de buscar uma mudança no processo de formação — desde a reformulação dos currículos à revisão de material didático —, busca reconhecimento, reparação social e de direitos negados por séculos. Lembrando que a inserção dessa temática no currículo foi apresentada em Congresso por meio de projeto de lei bem antes do ano de 2003, com o primeiro registro do Projeto de Lei 643 em 1979.

Sendo o Brasil um dos países que mais contribuíram para o escravismo no mundo, “lugar tão próximo do epicentro da escravidão moderna”, conforme afirma Gilroy (2001, p. 10), buscam-se tomadas de medidas de reparação, valorização e reconhecimento aos povos descendentes de africanos aqui estabelecidos, as chamadas ações afirmativas. Conforme confirma Hasenbalg

¹ Art. 1º. A Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts.: 26-A, 79-A e 79-B. Sendo 26-A: Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira; e 79-A: O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

(2005), a inclusão dessa temática no currículo vai além do conteúdo. Ela vem como ferramenta de combate ao preconceito e à discriminação racial, que, como consequências do escravismo, ainda predominam e regimentam uma estrutura econômica, social e cultural na sociedade. Nessa mesma ótica, Gomes (2012) chama a atenção para a mudança estrutural que a implementação da lei pode possibilitar, conduzindo para além da inclusão de novas disciplinas e conteúdos, mas uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico, com rompimento de silenciamentos, tendo o “outro” a livre expressão em sala de aula (p. 105).

A implantação da lei reverberou em um conjunto de aparatos legais de forma a garantir, induzir e dar subsídios para a sua implementação. Entre esses aparatos temos o Parecer do CNE/CP 03/2004, que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCN ERER), construídas com a participação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Ministério da Educação, intelectuais negros, movimentos sociais e sociedade civil; e temos, também, a Resolução CNE/CP 01/2004, que detalha os direitos e obrigações dos entes federados.

Com base na afirmação de Canen e Xavier (2011) — que justificam a formação dos professores, tanto inicial quanto continuada, como o lugar privilegiado para esse movimento e construção de novos caminhos no trato com a diversidade cultural — e na busca por compreender como as universidades implementaram na formação inicial o tema da educação das relações étnico-raciais após institucionalizada a lei, realizamos um levantamento de teses e dissertações na plataforma Capes que efetivaram pesquisas em currículos de formação inicial em Pedagogia, visando analisar como a temática da educação das relações étnico-raciais se encontrava presente na formação.

É importante destacar que as DCN, mesmo que institucionalizadas e compoem as políticas curriculares, por si só não rompem com as estruturas e formas de organização das instituições, especialmente em relação à organização e divisão das disciplinas, sendo elas obrigatórias ou optativas. Assim, cabe compreender outros mecanismos de poder que emergem dentro da instituição.

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

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

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

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

[...] os estabelecimentos de ensino frequentados e sua maioria população negra, contêm 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 relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação (BRASIL, 2013, p. 85).

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

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

Quanto ao processo de formação docente, há uma parte no texto do parecer que nos chama a atenção. Nela é feita uma demanda à instituição escolar e ao docente: a de *comprometimento com negros e brancos*, transferindo apenas ao professor a responsabilidade da desconstrução dessa relação binária e antagonista, preto e branco, enraizada na sociedade brasileira.

Com o objetivo de sanar esse gargalo, o Ministério da Educação criou, em 2004, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). Mas, em 2011, tornou-se Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), que emplacou vários projetos, entre eles a descentralização de recursos para a tradução e atualização

dos volumes da coleção História Geral da África, a publicação de materiais didáticos específicos para utilização nas escolas, o financiamento da pesquisa “Práticas pedagógicas de trabalho com as relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/03, publicada em 2010”, entre outros projetos que primam pela implementação de políticas públicas de combate à desigualdade (BRASIL, 2013, p. 15).

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

Já as DCN do curso de Pedagogia, instituídas em 2006, após vários impasses institucionais desde a publicação da LDB de 1996, trazem o tema em dois momentos de destaque no documento: no primeiro, de forma mais generalizada, compreendendo a relevância na docência; depois, compondo os 14 itens listados que fazem parte do perfil do egresso do curso de Pedagogia:

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

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

O que pontuamos nas DCN do curso de Pedagogia é que, da mesma forma que citam a questão da educação das relações étnico-raciais, compõem um documento amplo e generalizado. Por abarcar vários outros temas, com destaque para a formação na Educação Infantil, outras pautas, ainda que citadas, podem ficar invisibilizadas ao passar pelo crivo da instituição no momento da adequação curricular. Por esse motivo, é relevante considerar o contexto (SACRISTÁN, 2000) da instituição ao analisar cada etapa durante o processo de pesquisa.

Diante dos desafios apontados, nas linhas seguintes propomos elaborar um *estado de conhecimento*, que gerou um levantamento sobre as pesquisas acadêmicas, dissertações e teses que abordaram problemáticas que tangenciavam sobre a formação inicial e a educação das relações étnico-raciais entre os anos de 2005 e 2016. Por meio da análise dos conteúdos, foi realizada a análise de cada trabalho, com o objetivo de identificar os desafios, sucessos e oportunidades no processo de implementação da lei.

A ferramenta utilizada para levantamento dos trabalhos produzidos foi, exclusivamente, a plataforma de Banco de Teses e Dissertações da Capes². Iniciamos a pesquisa no mês de janeiro e finalizamos em fevereiro de 2017. Esse tempo foi demandando devido à forma de consulta que a plataforma disponibiliza: por meio de definição da palavra-chave e área de conhecimento. Assim, nosso primeiro desafio foi definir quais palavras-chave seriam utilizadas.

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

Foram levantadas 27 pesquisas realizadas por cursos de graduação distintos, sendo 11 no campo da Pedagogia. Entre as 11, foi possível localizar oito trabalhos completos, sete dissertações e uma tese. Alguns desses trabalhos estavam disponíveis no próprio site da Capes, outros tiveram de ser encontrados utilizando outros recursos, como consulta ao acervo das instituições. Os três trabalhos não localizados não estavam disponíveis em nenhuma plataforma *on-line* e, na ocasião, não foi possível o deslocamento até as instituições para acesso ao material.

Dando início às análises, identificamos que os trabalhos foram elaborados, em geral, quase dez anos após a implantação das DCN EREER, com exceção de um que foi publicado em 2006. Não conseguimos atrelar essa concentração a um motivo singular especial, mas compreendemos que é um resultado motivador por várias frentes e articulações mobilizadas e instituídas ao longo dos anos

² Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br>

após a implantação da Lei 10.639/2003. Entre elas, destacamos a publicação da Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia e propõe a discussão da temática para a formação docente, inclusive para o perfil do pedagogo; a criação da Seppir e da Secadi, bem como todas as suas ações junto ao MEC, em especial o fortalecimento dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (Neab) nas universidades públicas brasileiras por meio do programa Uniafro (Secadi/Sesu); e a publicação do Plano Nacional de Implementação das DCN EREER em 2013. Todas essas ações, entre outras, de forma direta ou indireta, penetram no campo da formação docente. Como reforça Arroyo (2014), à medida que se tornam públicas, não há como não as reconhecer.

DIALOGANDO COM AS PESQUISAS

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

No primeiro bloco, selecionamos as pesquisas que fizeram referência direta ao currículo prescrito/escrito³, totalizando quatro trabalhos: uma tese intitulada *A educação para as relações étnico-raciais em um curso de Pedagogia: estudo de caso sobre a implementação da resolução CNE/CP 01/2004*, de Monteiro (2010), que teve como campo de pesquisa a Universidade de São Francisco, da cidade de Bragança Paulista/SP; as dissertações *Educação antirracista e formação de professores: caminhos percorridos pelo curso de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar* (FERREIRA, 2013), com análise do currículo do curso da UFRRJ, e *A inserção da temática étnico-racial em um currículo do curso de Pedagogia: trajetórias e colaborações* (LIMA, 2016), cujo campo de análise foram as Faculdades Integradas Campograndenses, que têm como mantenedora a Fundação Educacional Unificada Campograndense; e, por fim,

³ De acordo com Sacristán, o “currículo prescrito é a definição de seus conteúdos e demais orientações relativas aos códigos que o organizam, que obedecem às determinações que procedem do fato de ser um objeto regulado por instâncias políticas e administrativas” (2000, p. 109).

a dissertação *Educação das relações étnico-raciais: limites e possibilidades no curso de Pedagogia* (CARDOSO, 2016), que analisa o curso de Pedagogia da UFSCar.

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

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

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

Ao longo da investigação, a pesquisadora procurou focar suas análises na prática, ou seja, no currículo real, buscando elucidar como essa prática “contribui para o rompimento da produção-reprodução do racismo” (MONTEIRO, 2010, p. 229). Como conclusão, identificou que a temática foi inserida no currículo por meio das DCN do curso de Pedagogia e das relações construídas, com foco no combate e superação da exclusão e respeito às diferenças. Porém, as DCN ERER, propriamente ditas, não foram referenciadas, além de serem quase desconhecidas pelos professores e coordenadores. Concluiu, também, que ainda existe um conservadorismo na forma de reprodução desse currículo, herdado do modelo de educação dos anos 1990, em que as pedagogias do “aprender a aprender” e das competências influenciaram, diretamente, o currículo e as reflexões mais teóricas.

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

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

Tendo como referência a afirmação de Goodson (2012) sobre o currículo se constituir em um campo de interesses marcado por relações de dominação e tendo em vista a condição em que as disciplinas foram inseridas, temas como racismo e discriminação racial estiveram muito aquém de ocupar o lugar de primazia no currículo já reformulado. Diante desse cenário, além de indagar se a temática está sendo inserida no currículo, percebemos que é impreterível também indagar “como” está sendo inserida.

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

A obrigatoriedade do ensino da África nas redes de ensino no Brasil confronta o universo docente brasileiro com o desafio de disseminar, para o conjunto da sua população, num curto espaço de tempo, uma gama de conhecimentos multidisciplinares sobre o mundo africano. Aprofundar e divulgar o conhecimento sobre os povos, culturas e civilizações do continente africano, antes, durante e depois da grande tragédia dos tráficos negreiros transaariano, do mar Vermelho, do oceano Índico (árabe-muçulmano) e do oceano Atlântico (europeu), e sobre a subsequente colonização direta desse continente pelo Ocidente a partir do século XIX, são tarefas de grande envergadura (MOORE, 2008, p. 158).

Corroborando o autor, sabemos que, nos cursos de formação inicial, implementar uma disciplina — obrigatória ou optativa — com a mesma carga horária dos considerados cânones do currículo talvez fosse irrelevante para tratar toda a temática. No entanto, a importância da institucionalização da disciplina no currículo formal/oficial, mesmo que os temas propostos nas DCN

ERER possibilitem a tratativa de forma transversalizada ou interdisciplinar no currículo, colabora para a mudança estrutural da instituição.

A questão da carga horária e a importância dada ao tema em detrimento de outros também surgiram na pesquisa de Lima (2016), realizada em uma instituição privada. Os instrumentos metodológicos utilizados foram análise de documentos e entrevistas semiestruturadas. Detectou em suas análises que, em 2006, ocorreu a alteração curricular do curso, quando a disciplina História e Cultura afro-brasileira foi incluída no currículo formal. É interessante observar que, ao contrário das DCN ERER, as DCN do curso de Pedagogia estabeleceram o prazo de um ano para adequação após a publicação da Resolução CNE/CP n. 1/2006 para que fosse protocolado o novo PPP⁴ pela instituição. Isso justifica as várias ocorrências e adequações identificadas após o ano de 2006, e não em 2004, com a publicação das DCN ERER.

Mas o que apontamos como destaque nessa pesquisa foi que o currículo reformulado em 2006 passou por uma nova reformulação em 2013, com a inclusão da temática indígena⁵. A temática foi inclusa, porém, na mesma disciplina de História e *Cultura afro-brasileira*, sem o devido aumento da carga horária, preocupação apontada pelo professor entrevistado.

As situações relatadas em relação ao tempo disponibilizado para as disciplinas apontadas nas pesquisas de Ferreira (2013) e Lima (2016) levamos a refletir sobre os espaços do currículo. Com base na ponderação de Silva (2006), que sustenta e defende que o currículo não é apenas um local de transmissão de conhecimento, mas envolve aquilo que nos tornaremos e produzimos, manter privilégios de conteúdos em detrimento de outros reflete,

⁴ Artigo 11 §1º O novo projeto pedagógico deverá ser protocolado no órgão competente do respectivo sistema de ensino, no prazo máximo de 1 (um) ano, a contar da data de publicação desta Resolução (BRASIL, 2006, p. 5).

⁵ A lei 11.645 altera a lei 10.639/03 em 2008. Art. 1º - O art. 26-A da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras”.

exatamente, o que essa comunidade/sociedade se propõe a romper ou ensinar. No mesmo trabalho, a pesquisadora confirma que, na reformulação do currículo ocorrida em 2006, não houve envolvimento do corpo docente no processo, permanecendo o currículo “formado por concepções eurocêntricas e colonizadoras” (LIMA, 2016, p. 175).

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

No que se refere à inclusão da disciplina na instituição, somente em 2009 é que há a criação de uma disciplina optativa, mas em 2010 se torna obrigatória, o que, de acordo com a autora, demonstra um avanço para mudanças estruturais, uma vez que a disciplina obrigatória estimula a realização de concursos, amplia o campo de pesquisa e fortalece estratégias para enraizamento da temática na instituição, além de reforçar a importância do debate de forma transversal (CARDOSO, 2016, p. 167).

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

De inspiração fenomenológica, a pesquisa realizou a coleta de dados por meio de conversas com professores e alunos conduzidas por perguntas desencadeadoras. Após as conversas, elas foram transcritas e os dados, analisados. As primeiras perguntas buscavam compreender o que os participantes pensavam sobre o campo da Pedagogia e o papel do curso na formação do profissional. A partir desses dados, de forma mais específica, tentou entender o que era preciso para uma formação antirracista dentro do

curso. Em meio às várias respostas compiladas para se pensar o currículo, sinalizamos sobre a necessidade de haver mais conversas sobre raça, etnia e afins, de modo que essas pautas façam parte do cotidiano do curso sem a necessidade de ter que se inserir em Neab ou participar de eventos específicos para ter conhecimento e acesso ao assunto. Importa, também, que as discussões sejam feitas por todos, negros e brancos. Canen (2000) corrobora essa questão, afirmando que é necessário problematizar a condição do branco de forma a fazê-lo pensar sobre a sua branquitude⁶. A ausência do tema no currículo não é problema ou responsabilidade somente da população negra, mas da sociedade em sua totalidade.

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

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

Ao fim da pesquisa, a autora concluiu que muitos dos egressos tinham conhecimento da existência da Lei 10.639/2003, mas, ao aplicá-la em sala

⁶ “Intimamente ligado à questão do universalismo e do relativismo, o desafio ora apresentado refere-se à necessidade de dar visibilidade e promover questionamentos à chamada condição branca, buscando formas alternativas e culturalmente comprometidas na formação dessa identidade. Giroux (1999) e McLaren (2000) falam na desconstrução da condição branca, entendendo-a como construção ligada a perspectivas hegemônicas e colonialistas e buscando sentidos alternativos a serem trabalhos em currículos multiculturais e antirracistas. É necessário, nessa perspectiva, que a condição branca seja teorizada e discutida de maneira que se reconheça o seu potencial crítico, bem como a possibilidade de que os estudantes brancos distingam seu próprio modo de agir e lugar legítimo no interior da luta” (CANEN, 2000, p. 74).

de aula, deveriam recorrer a um estudo mais profundo — por se considerarem inaptos ou por acreditarem que o tema é muito complexo para ser trabalhado. Quanto aos professores, todos sinalizaram que as informações que possuem sobre a temática vêm de pesquisas e livros, pois todos foram graduados antes da implantação da lei. Nesse caso, não houve sinalização de terem realizado curso de formação continuada posteriormente.

A partir dessas duas conclusões — insegurança na abordagem do tema e sem a formação adequada —, remetemos ao que Goodson (2000) chama a atenção: o cuidado que devemos ter com os professores ao propor análise de currículo. Segundo o autor, é preciso saber a história de vida desse professor e suas prioridades, pois trazem para a prática suas experiências cotidianas. Tanto o ambiente quanto as suas relações internas e externas impactam diretamente sua prática, o que Tardif (2011) chama de *saberes experienciais* dos professores, que são os saberes que se desenvolvem em seu cotidiano e no meio em que trabalham. É esse saber que demonstra a capacidade desses sujeitos em interagir com terrenos não percorridos, desconhecidos, gerando insegurança quando não se sentem qualificados ou aptos para a abordagem do tema, como ocorreu com os professores da pesquisa analisada.

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

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

Como estratégia metodológica, a pesquisadora realizou junto aos estudantes egressos e, agora, professores, um exercício de memória sobre o curso, no qual questionava sobre o que se lembravam da disciplina obrigatória Cultura Afro. Como resultado, poucos se lembravam da disciplina, do que ela tivesse

abordado ou contribuído. Porém, ao questionar sobre outros temas, alguns autores foram facilmente rememorados, como Piaget, Bourdieu e Marx, que podemos denominar cultura comum, como bem elucida Silva (1999).

Vimos em situações como essa que a predileção por alguns autores é mais comum do que podemos imaginar. Afinal, os grandes cânones predominam nas prateleiras das bibliotecas, nas pesquisas e em salas de aula. De acordo com Goodson (2007), os interesses de grupos ainda dominantes ancorados nos cânones das pesquisas estão imbricados de tal forma que subvertem qualquer tentativa de novas inovações ou reformas. Essa constatação configura-se como um grande desafio e se constitui fonte de preocupação para todos que estão envolvidos em implementar e pesquisar sobre a inserção dessa discussão nos currículos.

Outra observação de relevância nessa pesquisa é sobre o impacto da figura do professor militante no curso, tornando-o referência da temática. Essa situação ocorreu também nas outras pesquisas, mas de forma menos incisiva. Os professores Renato Nogueira e Ahyas Siss⁷ foram citados não por estarem ligados à disciplina, mas pelo histórico de envolvimento com a temática. Consequentemente, trazem e estimulam a inserção do tema por outras formas, além da disciplina obrigatória. Paralelamente a essa reflexão, a autora confirma a possibilidade de formação por outros meios além da disciplina obrigatória, como seminários, grupos de pesquisas e eventos, mas essa está condicionada à disponibilidade de tempo, o que muitos alunos não têm, especialmente os alunos do horário noturno.

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

⁷ Renato Nogueira dos Santos Junior é professor adjunto de Filosofia do Departamento de Educação e Sociedade (DES), do Programa de Pós-Graduação em Filosofia, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), pesquisador do Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Leafro). Ahyas Siss é professor associado II da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). É líder do Grupo de Pesquisa de Educação Superior e Relações Étnico-Raciais (Gpesurer), membro da Leafro (Neab) da UFRRJ e coordenador do Observatório de Políticas de Ação Afirmativa no Sudeste Brasileiro (Opaas), com publicações no campo das relações étnico-raciais e educação brasileira.

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

No processo de coleta de dados, foi feito o levantamento quantitativo dos TCCs produzidos entre os anos de 2011 e 2014 que trataram o tema de uma forma geral, sem que fosse delimitado sobre qual sujeito ou objeto estava sendo dissertado. Após essa etapa, já com os dados compilados, foi feito um recorte sobre quais projetos faziam interlocução com a Educação Básica, o que totalizou sete trabalhos. Nessa dimensão, apenas quatro foram analisados pela pesquisadora, os outros três não foram incluídos: um porque era de autoria da própria pesquisadora e os outros dois porque os autores não se disponibilizaram a participar da pesquisa.

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

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

OS DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI

Diante da imersão realizada sobre os trabalhos ora apresentados, podemos concluir que, mesmo diante da vasta oportunidade em relação à implementação daquilo que podemos considerar como ideal, temos alguns avanços significativos.

Entre os pontos de atenção, ressaltamos que existe um desconhecimento quanto aos objetivos e propostas apresentados nas DCN EREER. A maioria das instituições que fizeram alguma inserção do tema na formação foi motivada pelas propostas presentes nas DCN do curso de Pedagogia de 2006, o que não deixa de ser positivo. Porém, nesse documento, a temática vem de forma mais sucinta e compete com outras proposições. O documento das DCN EREER, além de trazer as orientações para a implementação, possibilita ao pesquisador e ao professor que estão à frente da reformulação uma riqueza maior de informações, além dos conteúdos, que fazem com que se compreenda a relevância do tema na formação.

A forma como a disciplina, quando é ofertada pelas instituições, e o tema são tratados dentro da formação docente também nos chamou a atenção. O fato de serem mobilizados, muitas vezes, para inserção por algum professor ou por estudantes é um fator de preocupação, pois entendemos que o tema, mesmo que urgente, não ocupa um lugar de primazia na formação.

É notório o pouco acompanhamento dado às políticas e em destaque na formação inicial, em que apresentamos enormes oportunidades, além de muitas ainda manterem uma formação descontextualizada com a realidade da sociedade, o que justifica realizarmos mais pesquisas com esse foco. O racismo institucional⁸ que permeia as universidades é um tema que deve e precisa ser debatido de forma sólida e profunda para a construção dos “novos” currículos. Conforme Cavalleiro e Henriques (2005) reforçam, são obstáculos e arranjos institucionais que buscam restringir a implementação das pautas de ações afirmativas de forma propositiva e ampla.

⁸ Sobre racismo institucional, ver Almeida (2018).

Ethnic-racial relations teaching in elementary school: a necessary dialogue to fight racism

Abstract: This article aims at dialoguing with researches, dissertations, and theses which tried to identify through curricula analysis how the theme of ethnic-racial relations teaching appears in basic education, especially in Pedagogy courses, having as a legal basis the implementation of Act 10.639/2003, which makes it mandatory to teach African-Brazilian History and Culture in elementary school. Throughout the research analysis process we tried to identify the greatest challenges and opportunities presented for implementing the theme, be it through mandatory, optional or transversal course etc. This survey is an important one, because understanding such movement within teaching education when considering curriculum as a playing field deeply affects assessment possibilities and strategies for a successful implementation of the above mentioned Act.

Keywords: Elementary school. Ethnic-racial. Pedagogy. Act 10.639.

La educación de las relaciones étnico-raciales en la formación inicial: un dialogo necesario en el combate al racismo

Resumen: Este artículo tiene como objetivo realizar un dialogo con las investigaciones, disertaciones y tesis, que a través de un análisis de currículos han propuesto identificar como la temática de la educación de las relaciones étnico-raciales se presenta en la formación inicial, específicamente en las carreras de Pedagogía, considerando como base legal la implementación de la ley 10.639/2003, que convierte en obligatoria la enseñanza de Historia y Cultura Afrobrasileña en la Primaria. En el proceso de análisis de las investigaciones buscamos identificar cuáles fueron los mayores desafíos y oportunidades encontrados para la implementación del tema, sea a través de la asignatura obligatoria, sea optativa, transversal, etc. Ese levantamiento se hace relevante una vez que, llevando en cuenta el currículo campo de disputa, la comprensión de ese movimiento dentro de la formación docente interviene considerablemente las posibilidades de evaluación y estrategias para el éxito en la implementación de la ley.

Palabras clave: Formación inicial. Étnico-racial. Pedagogía Ley 10.639.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramentos, 2018.

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos.** Outras pedagogias. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BEDANI, Vanessa Mantovani. **O curso de pedagogia e a diversidade étnico-racial: trilhando caminhos.** 2006. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 de janeiro de 2017.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação étnico-raciais e para ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília: [s.n.], 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 de janeiro de 2017.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia.** Brasília: [s.n.], 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 de janeiro de 2017.

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

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

CANEN, Ana. Relações raciais e currículo: reflexões a partir do multiculturalismo. In: OLIVEIRA, Iolanda (org.). **Relações raciais e educação: a produção de saberes e práticas pedagógicas.** Niterói: EdUFF, 2000.

CANEN, Ana; XAVIER, Gisele. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfase, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, set./dez. 2001.

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

CAVALLEIRO, Eliane; HENRIQUES, Ricardo. Educação e políticas públicas afirmativas: elementos da agenda do Ministério da Educação. In: SANTOS, Sales Augusto dos (org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Unesco, 2005.

CHIERICATTI, Carla Fernandes. **Educação das relações étnico-raciais e formação de pedagogas(os): visão dos/as discentes e docentes** de um curso de Pedagogia na modalidade a distância. 2014. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

FERREIRA, Verônica Moraes. **Educação antirracista e formação de professores: caminhos percorridos pelo curso de pedagogia do Instituto Multidisciplinar/UFRRJ**. 2013. 109 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2013.

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

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteira**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

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

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

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

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

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

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

MADALENY, Kelly Xavier. **Formação de professores e a lei 10.639/03:** um diálogo possível. 2016. 122 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2016.

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

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

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

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

SILVA, Tomaz Tadeu. **O currículo como fetiche:** a poética e a política do texto curricular. 1. ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

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

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

SOBRE AS AUTORAS:

Santuza Amorim da Silva é doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atua como professora do Programa de Mestrado em educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG).

E-mail: santuza@hotmail.com

Flávia Paola Félix Meira é doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

E-mail: criolaflavinha@gmail.com

Recebido em: dezembro de 2018

Aprovado em: abril de 2019