

A Inserção da Educação das Relações Étnico-Raciais na Formação do Pedagogo: Algumas Reflexões Sob a Perspectiva de Uma Proposta de Formação.

The Insertion of Ethnic-Racial Relations Education in the Pedagogue: Some Reflections from the Perspective of a Training Proposal.

 <http://eoi.citefactor.org/10.11248/ehum.v14i1.3302>

Flávia Paola Félix Meira

Doutanda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora

criolaflavinha@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-5851-3090>

*Santuza Amorim da Silva*²

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais
Professora do Mestrado em Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais
santuza@hotmail.com



Recebido em: 06/06/2021 – Aceito em 31/07/2021

Resumo: O objetivo deste artigo é refletir acerca da inserção da temática das relações étnico-raciais na formação do pedagogo, futuros docentes da educação básica. A inclusão da história africana e afro-brasileira, na educação básica, por meio da aprovação da Lei 10.639/03, corrobora para que sejam concretizados encaminhamentos para se repensar a formação dos professores tanto na formação inicial como continuada com ênfase nessa mesma ótica. Deste modo, neste texto, propõe-se apresentar como esse tema transitou na formação dos professores, do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), campus Belo Horizonte, após a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCN's ERER) de 2004. Este trabalho foi realizado por meio de levantamento das produções de trabalhos de conclusão de curso (TCC's), de entrevistas realizadas com discentes e análise de documentos pertinentes à pesquisa. Os resultados apontam que este tema, apesar da legislação em vigor deste o ano de 2004, ainda carece de mais espaço no currículo e em atividades complementares à formação inicial.

Palavras-chave: Relações étnico-raciais. Formação de professores. Pedagogia.

Abstract: The objective of this article is to reflect on the insertion of the theme of ethnic-racial relations in the formation of pedagogues, future teachers of basic education. The inclusion of African and Afro-Brazilian history in basic education, through the approval of the Law 10.639/03, confirms that steps are taken to rethink teacher education in both initial and continuing education with an emphasis on this same perspective. Thus, in this text, it is proposed to present how this theme evolved in the formation of teachers of the Pedagogy course at the State University of Minas Gerais (UEMG), Belo Horizonte campus, after the publication of the National Curriculum Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations (DCN's ERER) from 2004. This work was carried out by means of a survey on the production of course comple-

² Art. 1º A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B. "Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

tion papers (TCC's), interviews with students and analysis of documents relevant to the research. The results show that this theme, despite the legislation in force since 2004, still lacks more space in the curriculum and in activities complementary to initial training. .

Keyword: Ethnic-racial relations, teacher training, Pedagogy.

Introdução

A obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, proposta pela Lei nº 10.639/03³, além de representar uma conquista para o fortalecimento da luta antirracista, conhecida por seu caráter histórico, contribui sobremaneira para a inserção de novas epistemologias no debate sobre o tema, de modo a ressignificar os currículos de uma forma geral. Nessa perspectiva, novas proposições e desafios delineados para o campo da formação de professores, tanto na formação inicial quanto na continuada. O presente trabalho buscou, diante desse contexto, analisar o percurso dessa temática no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (CBH/UEMG), a partir do levantamento de Trabalhos de Conclusão de Curso produzidos entre os anos de 2005- após a publicação das DCN's EREER - e 2016; e de algumas percepções de estudantes sobre o trato da temática no curso.

Este trabalho é parte de uma pesquisa que utilizou como principais procedimentos metodológicos a análise documental (leis, projeto pedagógico do curso), o levantamento dos TCC's e a entrevista com discentes. Ressalta-se que a escolha dos discentes para a entrevista foi aleatória, e contou, principalmente com a disponibilidade do depoente.

Cabe salientar que, até chegarmos nesse ponto de falarmos sobre a inserção destas temáticas nos currículos dos cursos de formação de professores, muitas ações foram tecidas para tal conquista. Destaca-se, a luta do Movimento Negro, cuja pauta sempre contemplou questões ligadas à educação, cuja demanda principal é a alteração do modelo de educação excludente e reproduzidor de desigualdade social e racial vigente no Brasil. Uma questão já pautada por este movimento nos anos oitenta referiu-se à solicitação para revisar materiais didáticos de forma que atendessem às demandas dos professores e dos estudantes na divulgação real do negro. Entendia-se que, questionar o acesso à educação e indagar sobre o que a constitui como uma ferramenta de mobilidade social, reduziria no interior do ambiente escolar, o risco de naturalização de práticas racistas e o reforço de estereótipos presentes no cotidiano da sala de aula e nas instituições de forma geral.

Da mesma forma, estes pressupostos começam a se materializar nas pesquisas produzidas no campo da educação e, como exemplo marcante, temos duas referências de investigações que abordam de forma significativa a naturalização do racismo e a presença de práticas racistas no interior da escola. A primeira foi elaborada por Gomes (1995) e tem como sujeito principal da pesquisa um grupo de professoras negras e seu processo de construção de identidade. A segunda refere-se ao trabalho de Cavalleiro(2000). Trata-se de uma pesquisa realizada durante oito meses no espaço pré-escolar com base na observação do convívio social e suas relações multiétnicas. As duas pesquisas apresentam em suas conclusões desafios que nós, professoras e professores em constante processo de formação e protagonistas na luta por uma educação antirracista, deveríamos combater e compreender. Primeiramente, a questão racial e o racismo estão postos nas formas e maneiras como se relacionam professor/aluno, aluno/aluno e aluno/professor, as quais podem ocorrer de forma sutil ou não. A relação com a família, tanto dos professores quanto dos alunos, é um complicador e deve ser colocada em pauta, haja vista que uma educação antirracista extrapola os muros da escola. Em uma segunda instância, a forma como a estrutura familiar e a escola se organizam podem contribuir para o racismo institucional. Por fim, há o silêncio sepulcral

no próprio ambiente escolar em torno desse tema, o qual pode ser o responsável por retroalimentar todas as condições acima correlatadas.

Em face desses contextos, que corroboram para a compreensão do impacto da discriminação racial no ambiente escolar somado ao descaso histórico do poder público na distribuição e criação de oportunidades educacionais, outras pesquisas, como as de Hasenbalg e Silva (1990) e Henriques (2001), apresentaram contribuições significativas, uma vez que, por meio de dados quantitativos da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), constataram que quando se trata de brancos e não brancos, ainda que tenham a mesma origem social, ambos obtêm níveis de escolaridade diferentes. Além da escolaridade inferior, os negros, quando possuem a mesma formação, em comparação com a inserção no mercado de trabalho ocupam sempre lugares inferiores aos dos brancos. Essas duas situações, diante do cenário que o país viveu rumo ao crescimento industrial e à urbanização, cooperaram para a manutenção da população branca no topo da hierarquia social e para a desigualdade racial que ainda se faz presente em nossa sociedade.

Nesse mesmo trabalho, os autores, embasados nas pesquisas do PNAD de 1982, fizeram uma análise com o intuito de demonstrar o impacto dessa realidade no campo da educação. Os autores descreveram as trajetórias, as desvantagens e o ritmo de progressão das desigualdades entre o estudante de cor preta e o de cor branca. Segundo eles, esse debate ficou silenciado no campo das ciências sociais e, somente em meados da década de 1980, a partir das reivindicações de educadores e ativistas negros, o assunto começou a ser enfrentado com mais afinco.

Em suas pesquisas Gomes (2003, 2012), enfatiza a necessidade de mudanças nas propostas de formação docente, tanto inicial quanto continuada, para que o racismo e o preconceito, sejam superados no contexto da educação. Gomes (2012) ainda salienta a necessidade de descolonização do currículo no âmbito da educação básica e superior, no sentido de conquistarmos mudanças que superem a perspectiva eurocêntrica do conhecimento, o diálogo intercultural, a compreensão e a ressignificação dos conceitos e termos presentes nesse debate.

As reflexões trazidas por estas pesquisas, são apenas um recorte entre muitas que já foram realizadas até o momento e que comprovam o quanto a segregação racial afetou e afeta a população negra no Brasil. Em vista disso, os autores como Gomes (1995, 2012), Henriques (2001) e Cavaleiro (2000) defendem que, além da democratização da escola, faz-se necessário projetar uma proposta de formação que permita aos futuros docentes identificarem a dinâmica do racismo nas relações, nas práticas, nos materiais pedagógicos e, desse modo, serem capazes de propor práticas pedagógicas antirracistas que, conforme GOMES (2012, p. 105) “poderá romper com o silêncio e desvelar esse e outros rituais pedagógicos a favor da discriminação racial.”

Antecedentes da Lei N. 10.639/03 e a Contrução das DCN'S ERER

A demanda por uma educação que se pautasse na História Africana e Afro-brasileira tem um longo percurso na história do Movimento Negro no Brasil. No Congresso, até a implantação da Lei nº 10.639/03, o tema foi, diversas vezes, silenciado e interpelado por outras demandas.

Podemos dizer que a lei, ainda que implantada por meio do Projeto de Lei (PL) nº 259/99, que tramitou por aproximadamente quatro anos, continha um assunto já emergido no Congresso em outras ocasiões. O primeiro registro encontrado refere-se ao Projeto de Lei nº 643/1979, apresentado pelo Deputado Adalberto Camargo, cujo objetivo era intensificar os conteúdos de afro-brasilidade na disciplina Estudos Sociais dos Currículos de Ensino de Primeiro e Segundo graus. Em seguida, fora proposto

o Projeto de Lei nº 1.332/83, denominado Ação Compensatória, apresentado pelo Deputado Abdias Nascimento. O aludido projeto abarcava uma política de ação afirmativa maior: além de propor medidas que garantissem a reserva de vagas de trabalho para negros e negras, tanto em áreas do setor público quanto do setor privado, demandava por uma reforma curricular com base no artigo 8º, que aborda os deveres do Ministério da Educação e Cultura. Infelizmente, o PL nunca foi apreciado em plenário, seja por falta de *quórum*, seja por falta de interesse. Foi arquivado em 1989.

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

Alguns anos depois, em 1995, o deputado Paulo Renato Paim apresentou outra proposta: um pedido de reparação com indenização para os descendentes dos escravos no Brasil. Também foi arquivado. No mesmo período, a Senadora Benedita da Silva retomou o assunto por meio de dois projetos: um em prol da inclusão da disciplina de História e Cultura da África nos currículos (PL nº 18); e os Projetos de Lei nº 13 e nº 14, que pleiteavam o direito a cotas para a população negra. Ambos foram arquivados ao final da legislatura da Senadora⁴.

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

Diante desse cenário, observa-se que, nas décadas de 1980/1990, o debate acerca das medidas de reparação e de reconhecimento da população negra se fortaleceu, tendo como interlocutor principal o Movimento Negro – seja na linha de frente, ocupando cargos políticos no legislativo; seja como ator coadjuvante nessa empreitada, reverberando em uma articulação maior com o governo.

Após a implantação da Lei nº 10.639, outras medidas e ações ganharam destaque no cenário, o que demonstrou que a temática passou a obter atenção do governo brasileiro naquele momento. No mesmo ano, em 2003, foi criada a Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR⁵, que, posteriormente, passou a ser denominada Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Em 2004, o MEC criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD – que depois passou a se chamar Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI⁶. Ainda em 2004, foram aprovados pelo Conselho Nacional da Educação o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004, ambos regulamentam as DCN's ERER, todas em respostas às reivindicações do próprio Movimento Negro.

Ao contrário do que ocorreu com o veto do Artigo 79A⁷, as DCN's ERER – referência principal da nossa pesquisa, visto que é ela que apresenta as orientações para implementação da lei, conforme propõe o Artigo 26 – foram construídas com o envolvimento direto e indireto do Movimento Negro. Segundo Gatinho (2008), a construção foi iniciada em 2002 com a chegada da professora e militante do Movimento

⁴ F o n t e : <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/24478> Acesso em: 18/02/2018

⁵ Responsável pela formulação, coordenação e articulação de políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial e proteção dos direitos dos grupos raciais e étnicos discriminados, com ênfase na população negra. (BRASIL, 2013, P. 09).

⁶ Essa secretaria surge com o desafio de desenvolver e implementar políticas de inclusão educacional, em articulação com o sistema de ensino, considerando as especificidades das desigualdades brasileiras e assegurando o respeito e valorização dos múltiplos contornos, evidenciados pela diversidade étnico-racial, cultural, de gênero, social, ambiental e regional do território nacional.

⁷ Art. 79-A. Os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria.

⁸ Questionário disponível em Gatinho, Andrio Alves. O movimento negro e o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. 01/05/2008 178 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, BELÉM Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do ICED Profª Eley Rodrigues Lacerda.

Negro Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva no CNE. A articulação do movimento negro veio antes da instituição da lei. Essa medida foi reflexo dos compromissos assumidos pelo Ministro da Educação Paulo Renato Souza ainda na Conferência de Durban em 2001. Petronilha foi escolhida para integrar o CNE, representando os afrodescendentes na Câmara de Educação Superior do Conselho no ano de 2002. No mesmo ano, a professora fez parte da comissão responsável pela elaboração do Parecer em conjunto com outros membros. Nesse momento, o PL que deu origem à lei já tinha sido aprovado pelo Senado.

A consulta aos militantes para elaboração do Parecer foi realizada de diversas formas, mas principalmente por meio de questionários⁸ enviados por e-mail aos membros dos grupos militantes. Entre as oito perguntas que compunham esse questionário, duas faziam referências específicas à formação de professores, a saber: (1) *O que os professores precisam saber sobre seus alunos negros?* e (2) *De que maneira os professores podem se inteirar da história e cultura dos africanos e da história e da cultura dos brasileiros descendentes de africanos?* As outras formas de consultas e envolvimento do movimento ocorreram através de eventos, seminários, conferências, muitos deles conduzidos pela própria Professora Petronilha.

Origens do Curso de Pedagogia na FAE / UEMG e Abordagens das DCN'S ERER

A estrutura do curso de Pedagogia pesquisado tem sua gênese nos anos de 1930 com a chamada Escola de Aperfeiçoamento. Sua fundação integrou o projeto de uma ampla reforma do ensino ocorrida em Minas Gerais durante o governo de Antônio Carlos Ribeiro de Andrada: a Reforma Francisco Campos. Nela foram estabelecidas normas para a organização, administração e funcionamento das escolas. No entendimento de Arroyo (1986), as mudanças realizadas nesse período pelo sistema de ensino marcariam a evolução da educação nas décadas posteriores, não somente em Minas Gerais, mas em todo o Brasil, referindo-se, especificamente, à Reforma de Ensino Primário – redefinida para atender a camada da população emergente. Essa oferta teria como foco a socialização dessa camada na sociedade, de forma que mantivesse a disciplina e funcionasse como ferramenta para construção da nova ordem, preparando-a para o trabalho.

Em 1946, a Escola de Aperfeiçoamento foi substituída pelo Curso de Administração Escolar, que perdurou até início da década de 1970 com a criação do curso oficial de Pedagogia. O curso foi atrelado ao Instituto de Educação de Minas Gerais e gestado pela Secretaria de Educação do Estado até o ano de 1994, quando foi incorporado à Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

Embora extinto, o modelo dos cursos da Escola de Aperfeiçoamento e Administração Escolar influenciou, significativamente, no processo de organização do curso de Pedagogia. Uma dessas influências adveio da migração da grande maioria dos professores, fortalecendo o que Raymon Williams chamou de *tradição seletiva* (GOODSON, 2012) e perpetuando alguns conhecimentos e formas de trabalho.

Entre os anos de 1996 a 1997, iniciou-se a construção de uma nova proposta curricular. Implantada em 1998 e aprovada pelo Conselho de Ensino e Pesquisa e Extensão da UEMG, passou a vigorar, de forma definitiva, em 2000. Elaborado com o intuito de atender às demandas atuais da época, em consonância com a LDB 9.394/96, o novo currículo buscava um equilíbrio entre a teoria e a prática, atuando de forma mais reflexiva. No ano de 2008, o currículo passou por outra reformulação, resultado da demanda provocada pelas Diretrizes do Curso de Pedagogia de 2006 por meio da resolução CNE/CP nº01/2006.

De acordo com a análise do Projeto Político Pedagógico, elaborado após os trabalhos das comissões de currículo nesse mesmo período, a temática da educação das relações raciais ainda não havia ganhado protagonismo na formação, mantendo-se, de certa forma, ainda ausente no currículo *oficial* do curso. Oficial no sentido de estruturar o curso e embasado na afirmação de Goodson (2012), que, nessa mesma perspectiva, reafirma: “o currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização” (GOODSON, 2012, p. 21).

Ao realizarmos um comparativo entre o Projeto Político Pedagógico de 1998 e o de 2008, percebemos maior possibilidade de trabalho sobre o tema. No entanto, a forma como ele aparece, ainda por meio de ementas e citações em Unidades, não proporciona a garantia de que as propostas inseridas nas DCN's ERER sejam abordadas.

Em consonância com os estudos de Goodson (1990) acerca do processo de construção de uma disciplina acadêmica, o fato de o tema não estar incluso na proposta curricular anterior à nova reformulação faz com que a nova rota para sua implementação no interior da estrutura curricular seja mais contestada, dolorosa e prolongada. Na seção seguinte, será possível ver, detalhadamente, esse movimento quando compararmos a produção de TCC's que têm como tema as relações étnico-raciais, de certa forma ausente no currículo, com o tema da educação infantil, que já faz parte da identidade do curso e ocupa centralidade na proposta.

O que os TCC'S Revelaram

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

A prática de elaboração de TCC's no currículo, que também se respalda nas propostas contidas nas Diretrizes do Curso de Pedagogia (conforme Art. 6º, alínea III⁹), propicia vivências no campo educacional, haja vista que assegura aprofundamentos e diversificação de estudos e contribui na construção da prática docente, superando o desafio de fazer com que essa prática se construa em torno de uma base teórica sólida, formada por dois pilares: o conhecimento científico e uma pesquisa consolidada (SCHEIBE, 2007). Diante dessa afirmação, encontrar pesquisas que dialoguem com a temática pode revelar indicativos do modo como o tema ecoa dentro da Instituição de Ensino, ou melhor, como a proposta de uma educação direcionada à compreensão e combate ao racismo e discriminação racial transita nos processos formativos do curso, possibilitando localizar seus sujeitos, especialmente os docentes que fazem esse debate para além do currículo escrito.

De forma geral, ao pensar e analisar a elaboração dos TCC's no âmbito das questões raciais, faz-se necessário considerar e reconhecer que a pesquisa, além de ser uma atividade de integração do aluno dentro do curso, possibilita, segundo Barreto e Gatti

⁹Um Núcleo de estudos integrados que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação. a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior.

¹⁰O volume maior é após 1999, anterior a este período detectamos registrado um trabalho em 1991 e um em 1996.

(2009, p. 124), de “um lado estreitar laços de pesquisa ao conhecimento empírico da escola básica e à reflexão sobre ela, e, de outro oferecer aos estudantes oportunidades de ampliar os horizontes culturais”.

Assim, o primeiro passo foi fazer o levantamento dos trabalhos produzidos junto à biblioteca da faculdade, local onde são registrados e catalogados. É importante destacar que em nosso trabalho não foi realizada a análise completa dos textos e suas abordagens, uma vez que demandaria maior aprofundamento. Nesse caso, optamos por mensurar o quantitativo de trabalhos observando o crescimento das produções em diálogo com as normas legais ou não e com os sujeitos, dando atenção ao perfil desse professor e aos temas predominantes.

Conforme dados levantados, desde o primeiro registro no ano de 1991¹⁰, foram cadastradas setecentos e cinco trabalhos de monografia apresentadas no Curso de Pedagogia. Desse montante, 3,4% abordaram, de alguma maneira, a temática, representando vinte e quatro trabalhos. Considerando a média de produções realizadas em todo este período, ficou evidente que entre 2003 e 2016, após a implementação da lei, houve um crescimento de 0,25 para 1,64 trabalhos por ano, um número relativamente baixo dada a relevância do tema. No entanto, em porcentagem, o número acompanha o mesmo crescimento das pesquisas no campo da pós-graduação *stricto sensu*, o que significa que houve um deslocamento dentro do processo de formação que deve ser reconhecido e valorizado. Cabe destacar que, na instituição investigada, no âmbito da pós *Stricto sensu*, foi possível detectar essa tendência, uma vez que, de 2010, primeiro ano de conclusão das dissertações, até 2016, foram identificados 08 trabalhos que abordaram as relações étnico-raciais.

Quando apuramos a análise em torno das produções ano a ano, não identificamos uma lógica diacrônica, mas verificamos que alguns anos apresentam uma quantidade elevada de pesquisas, enquanto em outros não houve um trabalho sequer. Nos anos de 2004, 2007, 2013 e 2014, por exemplo, não foram concluídos trabalhos que tivessem relação com a temática, porém nos anos de 2005, 2008, 2009, 2012 e 2015 percebemos um número acima da média de trabalhos realizados. A partir disso, inferimos que a aprovação da lei 10.639/03 de certo modo impactou e estimulou a produção de monografias que trataram da temática, no entanto, este crescimento não se deu de forma contínua e regular.

Mais adiante, com o intuito de identificar quais os assuntos mais abordados nos TCCs, optamos por ordená-los nas seguintes categorias: oito monografias que dissertavam sobre identidade; sete trabalhos que tratavam dos processos de implementação da Lei nº 10.639, três pesquisas que se detiveram a analisar material didático e seis que versavam sobre temas diversos, como combate ao racismo, congado, educação quilombola e projeto de formação continuada. Os trabalhos que tratavam da identidade tiveram, em sua maioria, o tema das crianças no ambiente escolar como sujeitos, com as seguintes palavras-chave: racismo e preconceito. As pesquisas que focaram no processo de implementação da Lei nº 10.639 analisavam como ela ocorreu nas escolas municipais da cidade de Belo Horizonte – Minas Gerais.

Em tempo, como percebemos que houve uma reformulação curricular do curso em 2008 com base nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, que tem a educação infantil como foco, fizemos a mesma análise em relação ao tema da Educação Infantil nas produções dos TCC's. Essa proposta buscou compreender se as DCN's de Pedagogia contribuíram para maior interesse dos estudantes em comparação com as DCN's ERER. A seleção utilizou a mesma estratégia adotada para a análise da educação das relações étnico-raciais: buscou-se somente aqueles trabalhos que referenciavam explicitamente a Educação Infantil por meio de título ou de palavras-chave. Vale destacar que não foram considerados os trabalhos cuja pesquisa fazia referência à infância e educação para as re-

¹¹Das três estudantes que produziram seus trabalhos de conclusão tendo como objeto de estudo a educação das relações étnico-raciais na Educação Básica duas são do currículo de 2008, sendo uma egressa e outra em formação no período da pesquisa (2017), e uma egressa do currículo de 1998. Todas as egressas atuam, hoje, como professores no Ensino Fundamental I.

lações étnico-raciais.

No resultado, a Educação Infantil representou 10,6% do consolidado: 7,21% a mais que o tema da educação das relações étnico-raciais, com uma média de 2,4 trabalhos por ano entre 1991 e 2007 e uma média de 5,9 trabalhos entre os anos de 2008 e 2016. É interessante observar que, embora o currículo não possuísse antes de sua reformulação em 2008 a formação em docência na Educação Infantil como disciplina obrigatória, mas como optativa, esse tema teve presença marcante nos trabalhos de TCC's, o que pode indicar certa identidade do curso. Tal fato parece definir e orientar sobremaneira a sua estrutura e seu processo de formação, o que pode ser um indicativo para compreendermos a lógica e as mudanças curriculares não realizadas.

No diálogo com as cinco estudantes entrevistadas, quatro delas falaram a respeito da escolha do tema do TCC. Entre elas, duas trabalharam e uma irá trabalhar com o tema da educação das relações étnico-raciais¹¹ e outra abordou o tema da educação indígena em seu TCC. Entre as que abordaram o tema da educação das relações étnico-raciais, duas afirmaram tê-lo escolhido em decorrência da influência da militância e acesso à lei antes de iniciar o curso; outra foi influenciada pelo trabalho realizado pela professora após seu ingresso na graduação. A estudante que escolheu o tema da educação indígena afirma ter tido acesso a duas leis no tempo em que esteve no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), seu maior influenciador. Esse panorama aponta que a definição do tema de pesquisa está intimamente ligada às experiências externas e internas, cabendo à instituição – como agente estruturante do currículo – criar condições para que essas experiências se aforem e conquistem espaço dentro da formação.

Apesar do Projeto pedagógico do curso sugerir um diálogo com a temática em questão na formação inicial do pedagogo, ao preconizar que o egresso deve ser capaz de “identificar problemas socio-culturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, **com vistas a contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais**, econômicas, culturais, religiosas...” (UEMG, 2008, p. 12), (grifos nossos), os depoimentos revelaram que a temática foi pouco desenvolvida em sala de aula. Restringiu-se a momentos esporádicos, como atividades realizadas no âmbito dos sábados temáticos, projetos e oficinas elaborados pelo PET (Programa de Educação Tutorial) e, pontualmente, em algumas disciplinas, como Sociologia, Antropologia e Literatura, e que, de acordo, com os relatos, vai depender de quem é o docente que atua na disciplina.

Levando em consideração que, a escolha dos temas para o desenvolvimento das monografias surge nos estudos realizados no âmbito das disciplinas, observamos que o contato com os temas relacionados ao campo da Educação para as relações étnico-raciais, ainda não está contemplado de forma efetiva na formação do professor como um eixo estruturante do currículo.

Consideração Finais

No curso aqui ora analisado, identificamos que as disciplinas obrigatórias e predominantes no currículo ainda não contemplam de forma substancial a temática, porém, para além do currículo que se faz presente na sala de aula, há indícios de que a mesma é tratada e abordada na prática cotidiana do curso, em trabalhos finais de curso, em atividades denominadas de sábados temáticos, em palestras, seminários e oficinas.

Conscientes de que o currículo é, naturalmente, um espaço de disputa, sabe-se que a concretização de uma sólida política de formação que pautar os pressupostos preconizados nas DCN's EREER é uma conquista a ser labutada, visto que a inserção desse debate em torno das questões da diversidade, da in-

terculturalidade e das diferenças na formação inicial pode ser mais atribulada se comparada aos grandes cânones acadêmicos, já consolidados no quadro curricular e na própria formação dos professores.

Para finalizar, há de se considerar que, quando comparamos os cenários e suas mudanças – como as pequenas abordagens do tema no currículo escrito, o crescimento do tema nos TCC's, a entrada de novos sujeitos na universidade que, devido ao fortalecimento das ações afirmativas, fruto da luta do Movimento Negro – averiguamos a demanda por novas Pedagogias (ARROYO, 2014), que podem contribuir, positivamente, se houver uma nova reformulação curricular. No entanto, há de reconhecer que os desafios e caminhos são enormes, pois além de uma implementação, trata-se de uma mudança estrutural, e, para isso, é preciso lutar contra o Racismo Institucional que permeia as nossas instituições de ensino superior.

Referências Bibliográficas:

- ARROYO, Miguel. **Na carona da burguesia:** Retalhos da História da democratização do ensino. Educ. ver, Belo Horizonte, 17-23, jun. 1986.
- ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos. Outras Pedagogias.** 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014
- BARRETO, Sá; GATTI, Bernadette. **Professores do Brasil:** Impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.
- BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 09 Jul. 2019.
- 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: 09Jul. 2019.
- BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia.** Brasília (s.n) 2006. Disponível: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 08Jul. 2019.
- CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.
- GATINHO, Andrio Alves. **O movimento negro e o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** 01/05/2008 178 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, BELÉM Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do ICED Profª Elcy Rodrigues Lacerda
- GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.
- _____. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n.1, jan./jun. 2003.
- _____. Relações étnico/raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Movimento negro e educação.** Revista Brasileira de Educação, n. 15. Set/Out/Nov/Dez.2000.
- GOODSON, Ivor F. **Tornando-se uma matéria acadêmica:** padrões de explicação e evolução. Teoria & Educação, Porto Alegre: Panfônica, v.1, n. 2, p. 230-254, 1990.
- GOODSON, IvorF. **Currículo:** Teoria e história. 12.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- HASENBALG, Carlos A; SILVA, Nelson do Valle. **Raça e oportunidades educacionais no Brasil.** Caderno de Pesquisa, São Paulo. 5-12, maio de 1990.
- HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil:** Evolução das condições de vida na década de 90. Rio de Janeiro: IPEA, 2001.
- NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Abdias Nascimento:** Grandes vultos que honraram o Senado. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2014.
- SANTOS, Sales Augusto dos. **A lei Nº 10.639-03 como fruto da luta anti-racista.** In Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secre-

taria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p. (Coleção Educação para todos).

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

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