

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

VANESSA REGINA ELEUTÉRIO MIRANDA

**Formação de Professores para o
Trabalho com a Educação das
Relações Étnico-Raciais**

**Belo Horizonte - MG
2018**

VANESSA REGINA ELEUTÉRIO MIRANDA

**Formação de Professores para o Trabalho com a
Educação das Relações Étnico-Raciais**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para o título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Docência: Processos Constitutivos, Sujeitos Socioculturais, Experiências e Práticas

Orientadora: Profa. Dra. Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos

**Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2018**

M672f
T

Miranda, Vanessa Regina Eleutério, 1971-
Formação de professores para o trabalho com a educação das relações étnico-
raciais [manuscrito] / Vanessa Regina Eleutério Miranda. - Belo Horizonte, 2018.
242 f., enc, il.

Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de
Educação.

Orientadora: Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos.
Bibliografia: f. 219-242.

1. Universidade Federal de Minas Gerais -- Faculdade de Educação -- Currículos
-- Teses. 2. Educação -- Teses. 3. Educação -- Relações étnicas -- Teses. 4. Educação
-- Relações raciais -- Teses. 5. Professores - Formação -- Currículos -- Teses.
6. Professores - Formação -- Currículos -- Relações étnicas -- Teses. 7. Professores -
Formação -- Currículos -- Relações raciais -- Teses. 8. Currículos -- Relações étnicas --
Teses. 9. Currículos -- Relações raciais -- Teses. 10. Educação de crianças --
Currículos -- Teses. 11. Educação de crianças -- Currículos -- Relações étnicas --
Teses. 12. Educação de crianças -- Currículos -- Relações raciais -- Teses.
13. Antropologia educacional -- Teses.

I. Título. II. Santos, Lucíola Licínio de Castro Paixão, 1944-. III. Universidade
Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.19342

Catálogo da Fonte* : Biblioteca da FaE/UFMG

Bibliotecário[†]: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O
(Atenção: É proibida a alteração no conteúdo, na forma
e na diagramação gráfica da ficha catalográfica[‡].)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Tese intitulada **Formação de Professores para o Trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais**, de autoria de **Vanessa Regina Eleutério Miranda**, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof^a. Dr^a. Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos – Orientadora
Faculdade de Educação – UFMG

Prof. Dr. Antônio Carlos Rodrigues Amorim
Faculdade de Educação – UNICAMP

Prof. Dr. José Eustáquio de Brito
Faculdade de Educação – UEMG

Prof^a Dr^a Inês Assunção de Castro Teixeira
Faculdade de Educação – UFMG

Prof^a. Dr^a. Marlucy Alves Paraíso
Faculdade de Educação – UFMG

Belo Horizonte, 29 de janeiro de 2018

Há um desassossego no ar. Temos a sensação de estar na orla do tempo, entre um presente quase a terminar e um futuro que ainda não nasceu. O desassossego resulta de uma experiência paradoxal: a vivência simultânea de excessos de determinismo e de excessos de indeterminismo. Os primeiros residem na aceleração da rotina as continuidades acumulam-se, a repetição acelera-se. A vivência da vertigem coexiste com a de bloqueamento. A vertigem da aceleração é também uma estagnação vertiginosa. Os excessos do indeterminismo residem na desestabilização das expectativas. A eventualidade de catástrofes pessoais e colectivas parece cada vez mais provável. A ocorrência de rupturas e de descontinuidades na vida e nos projectos de vida é o correlato da experiência de acumulação de riscos inseguráveis. A coexistência destes excessos confere ao nosso tempo um perfil especial, o tempo caótico onde ordem e desordem se misturam em combinações turbulentas. Os dois excessos suscitam polarizações extremas que, paradoxalmente, se tocam. As rupturas e as descontinuidades, de tão frequentes, tornam-se rotina e a rotina, por sua vez, torna-se catastrófica.

*Boaventura de Sousa Santos, "A Crítica da Razão Indolente" –
Prefácio.*

AGRADECIMENTOS

Aos amigos e familiares que me antecederam nessa jornada terrena, pela inspiração e pelo bom ânimo.

À professora Lucíola Licínio, pela orientação firme e segura, pelo amparo e pela amizade de todos esses anos (quase 20) que estivemos juntas nas minhas viagens e incursões acadêmicas, com e sem distração.

Aos professores José Eustáquio Brito e André Favacho, pela amizade e pelas críticas salutares que tanto me ajudaram nesse percurso, especialmente na qualificação deste trabalho. Também à professora Inês Teixeira, pelas valiosas contribuições na banca de qualificação.

À minha filha Thaís Eleutério, sempre impaciente, mas sempre solidária, dividindo o caminho. “Cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é...” (aguardando a sua defesa). Também ao genro, Aloysio, que pegou carona nessa travessia, ajudando no que fosse solicitado.

Ao meu irmão Alexandre, Magno no nome e magnânimo no amor fraterno, sempre observando tudo com atenção.

Às tias e familiares que, mesmo sem entender minhas ausências frequentes, ficaram na torcida. Especialmente às tias Joana e Silvia, que mais de perto acompanharam minhas batalhas desses últimos anos.

Às amigas e amigos que com sua amizade paciente sempre me ajudaram, mesmo à distância. Particularmente, agradeço às amigas Valéria Roque, Sabina Maura, Helena Lopes, Cibele Lauria, Gislene Marino, Silvânia Rosa e Aline Carneiro que tantas vezes me disponibilizaram os ouvidos para as muitas dúvidas que tinha nesse doutorado.

Às/aos colegas de trabalho da Escola de Música da UEMG, diretores, coordenadores de curso, chefes de departamento que tiveram que lidar com meus atrasos em alguns trabalhos, sabendo que dividir o tempo entre eles e o doutorado era só uma questão de tempo.

Às companheiras (e amigas) da equipe de Coordenação do Programa Ações Afirmativas da UEMG, por assumirem muitas tarefas que eu não pude participar.

Aos professores e estudantes do curso de Pedagogia da UFMG, cujas contribuições foram valiosas para a realização desse estudo.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação da FaE/UFMG, especialmente ao Gilson, pela ajuda nas prestações de conta, mas principalmente pelo bom humor e paciência nas conversas (às vezes, longas demais).

À CAPES pelo auxílio financeiro.

RESUMO

O trabalho de pesquisa teve por objetivo analisar aspectos de um currículo de formação inicial de professoras da educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, tendo como foco a formação docente para o trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais. Trata-se de um estudo de caso cujo lócus de investigação foi a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), instituição que se destaca no meio acadêmico pela existência de diversas atividades ligadas à questão racial, seja no âmbito da militância e atuação política de parte de sua comunidade acadêmica, seja na produção e na difusão de conhecimentos sobre a temática, em suas atividades de ensino, de pesquisa e de extensão. O estudo centrou-se nos currículos do Curso de Pedagogia (modalidade presencial), tendo como preocupação analisar como se dá a preparação de professores para o trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais, na formação inicial, bem como os interesses e as relações de poder envolvidas nas decisões e ações institucionais e de seus docentes para materializar esse percurso/aspecto formativo. Utilizando como metodologias a Análise de Conteúdo e a Análise Crítica do Discurso (ACD), a análise se concentrou no conjunto de documentos curriculares relativo ao curso em questão e nas percepções e nos sentidos atribuídos, por parte dos professores e por estudantes do curso, à formação para trabalhar com a Educação das Relações Étnico-Raciais e, conseqüentemente, ao currículo.

PALAVRAS-CHAVE: Relações Étnico-Raciais; Currículos; Formação de Professores; Colonialidade do Poder e do Saber.

ABSTRACT

The objective of the research work was to analyze aspects of a curriculum of initial formation of pre-school teachers and in the initial years of elementary school, focusing on teacher training for the work of Ethnic-Racial Relations Education. It is a case study whose research was achieved in the Federal University of Minas Gerais (UFMG), an institution that stands out in the academic environment for the existence of several activities related to the racial issue, be it in the scope of militancy and political action of part of its academic community, or in the production and diffusion of knowledge on the subject, in its teaching, research and extension activities. The study focused on the curricula of the Pedagogy Course (face-to-face modality), with the aim of analyzing how to prepare teachers for work with the education of ethnic-racial relations, initial formation, as well as interests and relationships of power involved in the decisions and institutional actions and of their teachers to materialize this course/formative aspect. Using as analysis methodologies Content Analysis and Critical Discourse Analysis (ACD), the analysis focused on the set of curricular documents related to the course in question and on the perceptions and senses attributed, by teachers and students of the course, to the training to work with Ethnic-Racial Relations Education and, consequently, the curriculum.

KEYWORDS: Ethnic-Racial Relations; Resumes; Teacher Formation; Coloniality of Power and Knowledge.

RESUMEN

El trabajo de investigación tuvo por objetivo analizar aspectos de un currículo de formación inicial de profesoras de la educación infantil y en los años iniciales de la enseñanza fundamental, teniendo como foco la formación docente para el trabajo con la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales. Se trata de un estudio de caso cuyo locus de investigación fue la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG), institución que se destaca en el medio académico por la existencia de diversas actividades ligadas a la cuestión racial, sea en el ámbito de la militancia y actuación política de parte de su comunidad académica, sea en la producción y en la difusión de conocimientos sobre la temática, en sus actividades de enseñanza, de investigación y de extensión. El estudio se centró en los currículos del Curso de Pedagogía (modalidad presencial), teniendo como preocupación analizar cómo se da la preparación de profesores para el trabajo con la educación de las relaciones étnico-raciales, en la formación inicial, así como los intereses y las relaciones de poder involucradas en las decisiones y acciones institucionales y de sus docentes para materializar ese recorrido/aspecto formativo. El análisis se centró en el conjunto de documentos curriculares relativos al curso en cuestión y en las percepciones y en los sentidos atribuidos, por parte de los profesores y por estudiantes del curso, a la utilización de metodologías a Análisis de Contenido y al Análisis Crítico del Discurso (ACD) formación para trabajar con la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales y, consecuentemente, al currículo.

PALABRAS-CLAVE: Relaciones Étnico-Raciales; Currículos; Formación de profesores; Colonialidad del Poder y del Saber.

LISTA DE SIGLAS

ACD – Análise Crítica do Discurso

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CP – Conselho Pleno

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CPLP - Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP)

DAE – Departamento de Administração Escolar

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNERER – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais

DECAE – Departamento de Ciências Aplicadas

DMTE – Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino

EBA – Escola de Belas Artes

ENEM – Exame Nacional de Ensino Médio

ERER – Educação das Relações Étnico-Raciais

FAE – Faculdade de Educação

FAFICH – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas

FIEI – Formação Intercultural de Educadores Indígenas

FNB – Frente Negra Brasileira

GT's – Grupos de Trabalhos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituições de Educação Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LECAMPO – Licenciatura em Educação do Campo

MEC – Ministério de Educação

MMIRDH – Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos

MNU - Movimento Negro Unificado

NSE – Nova Sociologia da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PEC – Proposta de Emenda Constitucional

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PPG – Programa de Pós-Graduação

PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação

PUCSP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEPPIR – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SISU – Sistema de Seleção Unificada

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFTM – Universidade Federal do Triângulo Mineiro

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNILAB - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Anos de escolaridade da população branca e da população negra	
.....	81
Gráfico 2 - Período de matrícula dos estudantes	125
Gráfico 3- Identidade de Gênero	126
Gráfico 4- Faixa Etária dos estudantes	127
Gráfico 5- Autoclassificação de cor, raça ou etnia	129
Gráfico 6- Atuação como professor na educação básica	130
Gráfico 7- Vinculado/ à algum grupo militante ou entidade social fora da UFMG	
.....	131
Gráfico 8- Vinculado a algum grupo na UFMG	132
Gráfico 9- Igualdade de oportunidades para brancos e negros	133
Gráfico 10- Sistema de reserva de vagas é importante	134
Gráfico 11- Presenciou atitude racista no cotidiano fora da UFMG	136
Gráfico 12- Já presenciou alguma atitude racista na UFMG	137
Gráfico 13- Já cometeu alguma atitude de preconceito racial, discriminação racial ou de racismo	138
Gráfico 14- Postura mais adequada diante do racismo	140
Gráfico 15- Formação complementar escolhida	142
Gráfico 16- Teve contato com disciplinas que abordam a temática	145
Gráfico 17- Frequência da abordagem da temática racial nas disciplinas ...	146
Gráfico 18- Contato com a temática étnico-racial na FaE e na UFMG	149
Gráfico 19- Assuntos/temas mais ouvidos ou lidos na universidade	151
Gráfico 20- Contribuição dos conhecimentos adquiridos para a mudança de comportamento	153

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Composição do Grupo	47
Tabela 2 - Grupo Docente.....	48
Tabela 3- Disciplinas em que a temática étnico-racial é parcialmente abordada	115
Tabela 4- Disciplinas que potencialmente podem abordar a temática étnico-racial	116
Tabela 5 - Disciplinas que não abordam a temática étnico-racial	116
Tabela 6- Eixos propostos pelas DCNERER	123

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
1.1. O ponto de partida da pesquisa – objetivos, indagações iniciais	16
1.2. A Temática Racial na Educação: Apontamentos e Lacunas a partir de Produções nos Campos Do Currículo e da Formação de Professores	28
1.3. Percursos Metodológicos da Pesquisa	36
1.3.1. Coleta e análise de dados	40
1.4. Estrutura da Tese	51
2. BASES TEÓRICAS DA PESQUISA	53
2.1. Formação de Professores: formação inicial e saberes docentes.....	54
2.2. Teorias de Currículo: o currículo como texto racializado	61
2.3. Contribuições dos estudos sobre as relações étnico-raciais no Brasil... 73	
2.4. Estudos Pós-Coloniais e Decoloniais.....	86
2.4.1. Da Crítica da Razão Indolente às Epistemologias do Sul e à Ecologia de Saberes	88
2.4.2. Estudos Decoloniais: Colonialidade do Poder, Colonialidade do Saber e Colonialidade do Ser	92
2.4.3. Pensando a Educação das Relações Étnico-Raciais a partir das críticas pós-coloniais e decoloniais	95
3. O CONTEXTO DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA	100
3.1. A Instituição Universitária e a Unidade Acadêmica	100
3.2. O Currículo do Curso de Pedagogia da UFMG.....	103
3.2.1. O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.....	107
3.2.1.1. Dimensões Estruturais e Organizacionais do Currículo	110
a) A dimensão formal (ou técnica)	111
b) A dimensão política.....	112
3.2.1.2. Disciplinas e a temática étnico-racial	113
3.2.1.3. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	119
3.3. Perfil das/os Estudantes do Curso de Pedagogia da FaE/UFMG	124
3.4. Perfil dos estudantes quanto à participação/ativismo social, à participação acadêmico-científica e suas percepções quanto à temática étnico-racial....	130
3.5. O que dizem as respostas das/os estudantes sobre a formação para o trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais.....	140

4. A Formação para o Trabalho com a Educação das Relações Étnico-raciais no Curso de Pedagogia da UFMG	156
4.1. Efeitos ou sentidos atribuídos ao currículo do Curso de Pedagogia e à Dimensão Étnico-Racial na formação de professores	176
4.2. Os diferentes espaços de debate sobre a temática étnico-racial	192
5. Considerações Finais.....	208
6. Referências e Bibliografia Consultada	220

1. INTRODUÇÃO

1.1. O ponto de partida da pesquisa – objetivos, indagações iniciais

Este trabalho de pesquisa teve por objetivo analisar aspectos de um currículo de formação inicial de professoras da educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, tendo como foco a formação docente para o trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais. Trata-se de um estudo de caso cujo *lócus* de investigação foi a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), instituição que se destaca no meio acadêmico pela existência de diversas atividades ligadas à questão racial, seja no âmbito da militância e atuação política de parte de sua comunidade acadêmica, seja na produção e na difusão de conhecimentos sobre a temática, em suas atividades de ensino, de pesquisa e de extensão. O estudo centrou-se nos currículos do Curso de Pedagogia (modalidade presencial), tendo como preocupação analisar como se dá a preparação de professores para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais, na formação inicial, bem como os interesses e as relações de poder envolvidas nas decisões e ações institucionais e de seus docentes para materializar esse percurso/aspecto formativo. Mais especificamente, a análise se concentrou no conjunto de documentos curriculares relativo ao curso em questão e nas percepções e nos sentidos atribuídos, por parte dos professores e por estudantes do curso, à formação para trabalhar com a Educação das Relações Étnico-Raciais e, conseqüentemente, ao currículo.

Nossa preocupação foi compreender “como” e “porquê” a temática racial se apresenta nesse cenário, bem como perceber estratégias e negociações, avanços e dificuldades para a efetivação, na formação inicial de docentes, das demandas apresentadas pela lei 10.639/2003 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, aprovadas em 2004. Considerando as várias ações e frentes de trabalho da UFMG no campo das relações étnico-raciais e a presença de uma ativa liderança de professores envolvidos com essa questão na Faculdade de Educação (FAE/UFMG), nossa indagação inicial foi:

como esses fatores repercutem no currículo do Curso de Pedagogia dessa instituição?

A proposta da pesquisa teve origem nas experiências e inquietações surgidas em minha própria trajetória formativa e profissional, sobretudo no que se refere às reflexões acerca de questões sobre definição, elaboração e implementação de políticas educacionais e, em específico, de currículos escolares. Em meu mestrado, tive a oportunidade de realizar um estudo de caso que buscou analisar o currículo de uma escola de ensino fundamental da Rede Municipal de Belo Horizonte que propunha um trabalho diferenciado, voltado para a educação das relações étnico-raciais (com foco na negritude e na afrodescendência), antes mesmo da obrigatoriedade legal da inclusão dessa temática nos currículos escolares (OLIVEIRA, 2002). Uma importante constatação desse estudo se refere à formação de boa parte dos professores entrevistados, que alegavam ausência de conhecimentos sobre a temática étnico-racial em sua formação inicial (OLIVEIRA, 2002; 2003), o que dificultaria (ou impediria) seu trabalho abordando esses conteúdos. Se no início dos anos 2000 essa era uma realidade para os professores na educação básica, qual seria a realidade atual, mais de uma década passada?

Sendo uma mulher negra, também me vi motivada por minhas próprias vivências de discriminação racial no contexto escolar das décadas de 1970 e 1980, onde contraditoriamente me destacava pelo desempenho e, ao mesmo tempo, me via preterida em atividades de visibilidade pública¹. Ao longo da vida quis saber se, com a chegada de um novo século, as escolas podiam estar diferentes, mais inclusivas e socialmente mais justas. Intrigada com os processos de silenciamento, nas escolas e nos currículos, de aspectos relativos à diversidade cultural e racial (GONÇALVES, 1985; SANTOMÉ, 1995; SACRISTÁN, 1995), bem como com os processos discriminatórios no contexto educacional, busquei compreender elementos motivadores, dificuldades e possibilidades de um

¹ Estudei em escolas públicas estaduais entre as décadas de 1970 e 1980, quando as mesmas tinham por prática a premiação de estudantes bem-sucedidos (boas notas), muitas vezes com medalhas. Fui premiada em quase todas as disciplinas, nos anos iniciais do ensino fundamental (1º grau, na época) e bem avaliada por professores, ao longo de toda a trajetória escolar. Todavia, minha condição de “boa aluna” não me favorecia a participação em atividades de destaque público, que ultrapassasse os muros da sala de aula, principalmente nos eventos onde famílias e comunidade estivessem presentes na escola.

trabalho pedagógico que tinha como norte a dimensão racial. Posteriormente, com a criação da lei que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica (lei 10.639/03), passei a me interessar pelas estratégias utilizadas para a inclusão da temática racial nos currículos, tanto na escola básica quanto na formação docente, lugar onde exerço minha profissão como formadora de futuros professores.

A partir dessa mudança na legislação curricular, tenho acompanhado os avanços e desafios do trabalho com a temática racial. Nos últimos 15 anos, atuando como professora em cursos de licenciatura de diferentes áreas de conhecimento, tenho me interessado pelos processos de mudança e de resistência ocorridos no ambiente escolar e pela provocação diária que a temática racial impõe aos professores da escola básica. Também, tenho buscado acompanhar as ações propostas por diferentes setores da política educacional, no sentido de concretizar uma reforma que favoreça uma educação para as relações étnico-raciais. Particularmente, me preocupo com a formação de professoras e professores para atuar com a temática na educação infantil e nos anos iniciais, uma vez que entendo a grande importância dessa fase da vida para a superação dos preconceitos, do racismo e da discriminação racial. Há um consenso que a infância se mostra um momento propício e profícuo na formação dos indivíduos, sobretudo, nas questões ligadas a valores e comportamentos.

Uma das atuais ações das produções em educação, no Brasil e no mundo, tem sido demonstrar o vínculo entre um ensino de qualidade (incluindo as reformas educacionais e os processos de inovação pedagógica) e a formação de professores. Há um consenso nos argumentos quando afirmam que problematizar a formação de professores, pilar importante de qualquer sistema educativo, é colocar em pauta um conjunto variado de fatores que exigem abordagens metodológicas diversificadas e perspectivas interdisciplinares de análise, que auxiliem na compreensão da complexidade presente no contexto da formação ou no contexto da escola básica. A formação de professores constitui-se, simultaneamente, em um problema político, uma vez que implica uma concepção de mundo social e um projeto de futuro; em um problema social, pois interfere diretamente em vários segmentos da sociedade e nas funções sociais do processo de escolarização; e em um problema pedagógico, por exigir atenção

aos objetivos educativos, aos conhecimentos selecionados e às estratégias de intervenção na realidade educacional.

Renomados autores do campo da formação docente, como Antônio Nóvoa, Andy Hargreaves e Maurice Tardif, destacam que as práticas dos professores, no cotidiano das escolas, são definidas, muitas vezes, por suas próprias escolhas e idiossincrasias. Tais escolhas estão vinculadas a uma série de fatores que, em conjunto, definem o chamado “conhecimento do professor”. Para Pacheco & Flores (1999), o conhecimento do professor é um saber (ou conjunto de saberes)

contextualizado por um sistema concreto de práticas escolares, refletindo as suas concepções, percepções, experiências pessoais, crenças, atitudes, expectativas, dilemas, etc. Trata-se de uma multiplicidade de saberes com regras e princípios práticos, expressos nas linhas de ação docente. (p. 32).

Santomé (1995), por sua vez, afirma que

(...) o professorado atual é fruto de modelos de socialização profissional que lhe exigiam unicamente prestar atenção à formulação de objetivos e metodologias, não considerando objeto de sua incumbência a seleção explícita dos conteúdos culturais. (p. 161).

Essa afirmação pode ajudar a compreender a posição dos professores analisados na pesquisa realizada em 2002 e a justificativa de que não foram formados para trabalhar com a temática étnico-racial. Considerando a dificuldade apontada por Santomé (1995), podemos dizer que o trabalho com temáticas culturais e, sobretudo, com a temática racial foi dificultado e negligenciado, em grande parte, pelos modelos de socialização profissional, incluindo-se aí as experiências consolidadas nos cursos de formação. Desse modo, podemos questionar a legitimidade de uma postura negligente com a questão racial, por parte dos docentes que fizeram ou estão fazendo sua formação inicial na última década. Estamos ponderando que há uma geração mais nova de professores, que iniciou e/ou terminou o curso de formação após a promulgação da lei 10.639/2003, o que significaria que deveriam ter tido acesso às questões étnico-raciais durante o curso de formação inicial (graduação), visando alguma instrumentalização para sua atuação como

docente. Os docentes, em particular, da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, após o ano de 2003, fazem parte de um grupo que, em face das exigências legais e das demandas sociais desse período histórico, deveria ter estudado e discutido sobre as questões raciais no seu curso de formação. Se não bastasse a obrigatoriedade de ensino sobre as temáticas afro-brasileiras e africanas, é necessário lembrar que o curso de Pedagogia teve aprovadas suas Diretrizes Curriculares Nacionais em maio de 2006, o que foi uma oportunidade para a adesão da temática racial nos currículos de formação docente, nas diferentes instituições brasileiras².

Além disso, sabemos, a partir da produção da área e de nossa própria experiência como egressa do curso de Pedagogia e como professora formadora de professores, que a questão da diversidade, sobretudo relacionada a raça e gênero, tem sido geralmente objeto da disciplina Currículo desde os anos 1990³. Esse fato demonstra, ainda que potencialmente, a possibilidade da integração da temática étnico-racial no currículo dos cursos de Pedagogia. A formação de professores mobiliza saberes, conhecimentos e informações provenientes das diferentes ciências da educação e reflete, desse modo, o seu próprio estado de desenvolvimento. Quaisquer mudanças que visem atingir a educação básica têm (ou deveriam ter) relação direta com a formação de seus profissionais, principalmente, dos docentes.

A ideia da democratização dos espaços e dos saberes, que vem sendo discutida, sobretudo, nas últimas três décadas, tem sido pauta de debates e controvérsias em diferentes instâncias públicas e segmentos sociais. Em consequência disso, grupos até então pouco ouvidos e representados adquiriram certa visibilidade e assumiram posições de destaque no cenário político, defendendo a mudança nas formas de tratamento da diversidade. Recentes políticas governamentais, em diferentes setores do Estado, vêm sendo discutidas, criadas e

² Ver inciso IX, artigo 5º da Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Importante notar que a determinação legal para a inserção das questões étnico-raciais nos currículos de formação inicial de professores se mantém nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. Ver inciso VI, § 6º do artigo 4º; inciso VIII do artigo 5º; incisos VII e VIII do artigo 8º e, também, § 2º do artigo 13 da Resolução CNE/CP Nº 2, de 1º de julho de 2015.

³ Esse fato pode ser observado, sobretudo, no programa da disciplina Teorias de Currículo, presente no curso de Pedagogia da FaE/UFMG e em outras faculdades e departamentos de Educação de diversos locais do país.

implementadas, visando a incorporação (pelo menos, em âmbito legal e jurídico) de sujeitos e vozes ausentes ou pouco prestigiadas nas sociedades contemporâneas. Estão envolvidos aqui diversos aspectos relacionados aos Direitos Humanos e ao direito constitucional de igualdade, princípio fundamental para a cidadania e a democracia contemporâneas. As relações de força estão “postas à mesa” e a busca por soluções se tornou urgente. Grandes embates, ainda, são travados e algumas conquistas já se efetivaram, contudo, é relevante questionar como têm se materializado tais conquistas.

A centralidade de determinados discursos e práticas tem sido abalada e deslocada para outros e “novos” discursos, para outras e “novas” práticas. Podemos dizer, a partir das perspectivas pós-estruturalista e pós-colonialista, que a decantada unidade cultural, que invade territórios, que recontextualiza fronteiras culturais e costumes, reforçada pelas implicações do fenômeno da globalização econômica, crescente a partir da década de 1990, nunca foi tão questionada quanto no atual momento. Valores, atitudes, comportamentos se dividem entre o global e o local, entre o universal e o multicultural, entre o nacional e o regional (CANCLINI, 1999; 2003), causando diferentes impactos e diferentes posturas.

Em se tratando das discussões, especificamente, voltadas para a diversidade étnica e racial, podemos dizer que estas adquiriram visibilidade, sobretudo, após pressão popular e após as reivindicações sucessivas, efetivadas por diferentes atores e movimentos sociais. Distintas ações e projetos têm sido propostos e implementados, contemplando antigas exigências de superação do racismo e do preconceito, motivados por uma noção de diferença que é fundamental para consolidação da democracia. Porém, quando se fala sobre questões de raça/etnia, o Brasil tem vivenciado polêmicas motivadas pelos processos de institucionalização das reivindicações de movimentos sociais, como os ligados aos grupos negros ou aos grupos indígenas. Nesse contexto de embate se inserem as atuais políticas públicas, tais como as recentes políticas de ação afirmativa no setor educacional. Uma das mais controvertidas foi a criação da chamada lei de cotas (lei 12.711/12), que ampliou a oportunidade de acesso de pessoas de ascendência negra e egressas de escolas públicas ao ensino superior em instituições públicas federais.

É importante salientar que as cotas fazem parte de um conjunto de políticas de ação afirmativa implementadas e/ou estimuladas pelo Governo Federal e que, apesar de serem percebidas pela grande maioria da população como políticas criadas para beneficiar negros e mestiços, englobam diferentes aspectos e atingem diferentes grupos e sujeitos. Assim sendo, as políticas de ação afirmativa não se restringem à criação de cotas ou reservas de vagas, sendo mais abrangentes do que é veiculado no discurso do senso comum.

Como uma política de ação afirmativa, a lei 12.711/12 garantiu uma cota de 50% das vagas nas universidades públicas federais para candidatos classificados como pertencentes a grupos histórica e socialmente excluídos e marginalizados no sistema educacional (recorte socioeconômico e étnico-racial). Desse modo, ela não somente focaliza indivíduos negros, mas também indígenas, egressos de escola pública e de famílias com baixa renda. A lei de cotas foi promulgada dois anos após a criação do Estatuto da Igualdade Racial (lei 12.288/10), que é considerado, pelo movimento negro, um dos marcos do reconhecimento oficial, por parte do Estado, da existência do racismo no Brasil. O Estatuto tipificou o racismo e a discriminação, bem como a criminalização dessas práticas, e explicitou o compromisso de se criar mecanismos de reconhecimento e de valorização da população negra brasileira, alçando-a ao *status* real de igualdade, por meio do acesso aos direitos básicos de cidadania.

Do mesmo modo, é necessário destacar que o contexto de emergência dessas políticas de ação afirmativa foi bastante favorável às temáticas relacionadas à diversidade cultural, às pautas sociais e às novas agendas políticas, principalmente a partir dos anos 2000. O processo de redemocratização social no Brasil, nos anos posteriores ao período da Ditadura Militar (1964-1984), culminou em uma série de modificações nas estruturas, legais e políticas, que têm como marco a Constituição Federal de 1988. Estas modificações, somadas a outras posteriores, convergiram em um conjunto de fatores que favoreceram a emersão da temática na política curricular. Estão aí incluídas ações de política internacional que visaram a aproximação do Brasil com os países africanos.

A legislação educacional, também modificada nesse mesmo contexto, incorporou algumas das muitas exigências da sociedade, bem como muitas das

demandas dos profissionais da educação. Em meio a disputas por projetos de educação e de sociedade, a criação da mais recente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, provocou mudanças na estrutura e no funcionamento da educação escolar, em seus diferentes níveis e modalidades de ensino. Entre os diversos temas tratados pela lei, um de seus artigos aborda questões relativas aos conteúdos de ensino, obrigatórios em escolas de educação básica. O artigo de nº 26 estabelece regras que orientam a dinâmica curricular em instituições de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. O referido artigo fixa os conhecimentos e/ou os componentes curriculares de natureza obrigatória e, por diferentes razões, desde a promulgação de lei ele tem sido modificado, principalmente ao longo dos últimos anos. Tal fato tem relação direta com um conjunto de transformações sociais relacionadas a intervenção de grupos ligados aos movimentos sociais organizados, como no caso dos indígenas e dos movimentos negros ou mesmo dos movimentos ligados à defesa do meio ambiente e à defesa dos direitos humanos.

Gabriel e Moraes (2014) argumentam que compreender os significados atribuídos ao termo “conhecimento escolar”, bem como aos demais diferentes termos utilizados em torno dele, pode contribuir para o entendimento das disputas travadas no campo educacional e nas políticas curriculares. A inclusão de um “novo” conteúdo curricular nas práticas das escolas exige mudanças que passam, pelo menos, pela definição dos locais de inserção desses conteúdos nos programas curriculares, pela definição do uso de materiais didáticos e instrucionais, pela definição de percursos metodológicos e, principalmente, pela necessidade de formação e de capacitação de professores cujas exigências e demandas já haviam sido alargadas por outras prescrições da Lei de Diretrizes e Bases (SANTOS, 2004).

Têm sido diferentes as reações frente às exigências legais de inclusão de novos conteúdos tanto no campo educacional como em outras esferas da sociedade. Se, por um lado, os grupos ligados às lutas pelas mudanças nos currículos, quase sempre alvos de controvérsia, consideram as mudanças na LDB como motivo de celebração, por outro lado, grupos mais conservadores argumentam que tais mudanças criaram um inchaço nos currículos da educação básica, sobretudo quando se pensa os currículos do ensino médio. Para estes últimos,

o excesso de disciplinas e de conteúdos no atual currículo do ensino médio, por exemplo, tem sido um dos importantes fatores geradores da evasão de jovens em idade escolar, matriculados nessa etapa de ensino. No que se refere aos conteúdos voltados para o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana, a polêmica é mais complexa e diz respeito a crenças e valores arraigados em nossa sociedade, que geraram o preconceito, o racismo e a discriminação racial, além de provocar um processo de demonização de tais conhecimentos, associando-os uma suposta estratégia ideológica de doutrinação de estudantes na educação básica⁴.

Independentemente dos dilemas e das controvérsias na definição dos currículos, o ano de 2003 foi considerado um marco, uma importante conquista para os grupos ligados aos diferentes movimentos sociais, culturais, educacionais e acadêmicos que defendem a incorporação da dimensão racial em diferentes âmbitos da política pública e que defendem reformas, sobretudo no setor educacional. A promulgação da Lei 10.639/2003, que incorporou nos currículos oficiais da educação básica, em caráter obrigatório, a “História e Cultura Afro-brasileira e Africana” foi celebrada e exaltada pelos movimentos negros e por aqueles que os apoiam. A lei incluiu não somente conhecimentos, mas valores e comportamentos, sobretudo se consideramos as Diretrizes Curriculares Nacionais voltadas para essa temática e que regulamentam a legislação supracitada. No corpo da lei são apontadas como áreas privilegiadas para a abordagem do novo conteúdo a **História**, a **Literatura** e as **Artes**. Além disso, a lei definiu a inclusão do dia 20 de novembro nos calendários escolares, transformando o dia da morte de Zumbi dos Palmares, líder do Quilombo de Palmares (Alagoas), em uma data especial, quando a temática racial deve estar presente nas atividades das escolas de educação básica, públicas e privadas.

Não compondo um grupo monolítico de reivindicações (Gonçalves & Silva, 1998), os defensores da chamada “questão negra” alegam que a superação do

⁴ Em especial, mencionamos aqui a visão defendidas no projeto da chamada Escola Sem Partido, bem como na postura de seus defensores, que alegam que a escola básica é, hoje, um local de inculcação de “ideologias esquerdistas”, se afastando de uma “necessária neutralidade” no ensino. A proposta gerou projetos de lei que tramitam na esfera federal e em diferentes estados e municípios brasileiros, nas Assembleias Legislativas, nas Câmaras de Vereadores, bem como no Congresso Nacional. Os projetos propõem a exclusão de quaisquer conhecimentos dos currículos que firam as crenças políticas ou religiosas das famílias dos estudantes matriculados nas escolas.

preconceito e do racismo poderá acontecer quando se deixar de “omitir a resistência negra, realizar equívocos e distorções históricas, veicular a falsa imagem do negro amorfo e indolente” (Gomes, 1997). A luta antirracista no Brasil até a aprovação e promulgação da Lei 10.639 teve um longo percurso realizado pelos movimentos sociais, dentro e fora do campo educacional. Cabe aqui ressaltar que, como já dissemos, o contexto de aprovação de lei é bastante significativo para entendê-la como resultado de lutas sociais. A referida lei, que instituiu a Educação das Relações Étnico-Raciais nos currículos escolares, foi a **primeira** assinada pelo então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva – Lula –, empossado naquele ano (2003), nos primeiros dias de seu governo.

O Presidente Lula chega à presidência trazendo como marca uma história pessoal de envolvimento com as lutas e questões sociais, sobretudo no âmbito dos movimentos sindicais e de trabalhadores, o que tem grande valor político e simbólico para os membros de movimentos sociais em geral e por grande parte da população brasileira, que vivencia as mais variadas formas de exclusão⁵. Foi o primeiro operário a ser eleito para o cargo máximo do executivo nacional e, em grande medida, seus vínculos com as lutas por justiça social são significativos para entender a institucionalização de reivindicações populares antigas, em específico as demandas dos movimentos negros no Brasil. O contexto era um dos mais favoráveis para essa institucionalização, que se inseria no processo a redemocratização do Estado Brasileiro, iniciado pelas lutas de grupos e movimentos que ocorreram a partir do final da década de 1970. A promulgação da Lei 10.639 parecia indicar uma resposta dada à luta desses movimentos.

Para concluir o processo legal de modificação curricular e nortear a implementação da Lei 10.639, foi aprovada e publicada pelo Ministério da Educação (MEC), a partir de deliberação do Conselho Pleno (CP) do Conselho Nacional de Educação (CNE), a Resolução que “Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de

⁵ Neste trabalho utilizamos o termo *exclusão* (ou exclusão social) com o mesmo sentido atribuído na definição de SILVA (2000b): “Termo empregado na teoria social recente para se referir ao fenômeno pelo qual certos grupos sociais são privados de benefícios e recursos considerados essenciais nas sociedades contemporâneas. As coisas das quais as pessoas e os grupos em questão são excluídos incluem desde esferas concretas e materiais, como o emprego, o trabalho e a renda daí decorrentes, até bens e recursos que podem ser considerados mais simbólicos e afetivos, como vínculos familiares e sociais ou o acesso à educação e à cultura” (p. 57).

História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (DCNERER) – (Res. CNE/CP Nº 1/2004). A resolução, homologada em 17 de junho de 2004, acompanhada do parecer técnico do CNE (Parecer CNE/CP Nº 3/2004), instituiu que as diretrizes curriculares devem ser “observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores” (ibid). Essa regulamentação evidencia a compressão de que existe uma relação direta entre o “o quê” o professor **ensina** e o “o quê” o professor **aprende para ensinar**, em um processo denominado de *simetria invertida*. Destaca-se no documento a explicitação de diferentes aspectos do cenário educacional brasileiro, onde se aborda elementos que se pretende privilegiar nesse estudo. Alguns trechos serão explorados mais detalhadamente no capítulo em que discutirmos as interfaces possíveis entre o curso de Pedagogia e a formação dos professores para atuar com a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Como foi visto, embora no corpo da lei 10.639/2003 estejam definidas áreas ou disciplinas privilegiadas para o estudo da temática racial e da história dos negros (História, Literatura e Arte), a mesma lei ressalta que esse estudo deverá ser feito “no âmbito de todo o currículo escolar” (BRASIL, 2003), sugerindo a possibilidade da transversalidade da temática nas escolas. Como menciona Gallo (1996), a transversalidade é uma possibilidade de integração disciplinar que utiliza da premissa de uma suposta (ou evidente) temática comum a diferentes áreas de conhecimento, para realizar um trabalho conjunto ou em rede, entre estas diferentes áreas. Em geral, esta temática trata de elementos da vida cotidiana. Conforme afirmado nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997), existem “questões que envolvem múltiplos aspectos e dimensões da vida social” (p. 25) e que, por sua urgência social, devem ser abordadas nas diferentes disciplinas escolares, de maneira transversal. Todavia, alguns estudos do campo curricular trataram de problematizar a opção por um trabalho transversal com temáticas contemporâneas emergentes, como a questão racial. Para estes estudos, por ser uma inovação curricular ou por não fazer parte dos conteúdos disciplinares, a temática pode não ser trabalhada ou, pior, pode ser trabalhada de maneira equivocada, com inconsistências teóricas e estereótipos (MACEDO, 1999; SACRISTÁN, 2013).

A pesquisa intitulada “Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva de Lei 10.639/2003”, realizada pela UNESCO em parceria com o Ministério da Educação (MEC), via Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), e coordenada pela professora Nilma Lino Gomes⁶, no ano de 2009, buscou mapear e analisar no contexto de escolas públicas brasileiras como estava ocorrendo o processo de implementação da lei 10.639/2003. Várias formas de organização curricular foram mapeadas e analisadas. A referida pesquisa, coletou informações em escolas de diferentes regiões e estados do Brasil. Para os pesquisadores responsáveis por esse estudo (vinculados a diferentes instituições públicas de ensinos superior), os diferentes modelos de organização do currículo adotados pelas escolas investigadas apresentam limites, relativos ao que é sugerido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Estudos como esse mostram que a implementação da lei 10.639/2003 ainda pode estar encontrando obstáculos. Constatamos, em pesquisa anterior, que as práticas escolares voltadas para a questão racial, na maioria das vezes, são elaboradas e executadas por professores que possuem uma articulação com movimentos sociais e/ou se auto declaram como negros. Chamamos esses professores de “sensíveis à temática” (OLIVEIRA, 2003), por acreditarmos que para eles a discussão racial é um elemento necessário para integrar os currículos. No entanto, é importante deixar claro que nem todos os professores negros são militantes da questão negra, dentro ou fora da escola. Do mesmo modo, existem professores não negros e não vinculados a movimentos sociais que também se sensibilizam com as questões raciais, sobretudo as ligadas ao racismo e ao preconceito, e procuram trabalhar com a temática racial, incorporando-a às suas práticas escolares.

⁶ A pesquisa foi coordenada pelo Programa de Ações Afirmativas na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), sob a responsabilidade da profa. Nilma Lino Gomes, ex-ministra da SEPIIR e, posteriormente, do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos (MMIRDH), e envolveu cinco Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros de universidades públicas federais brasileiras (UFMG, UFRPE, UFBA, UFPA, UFMT). Os resultados da pesquisa foram publicados em 2012 e estão disponíveis em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/Etnico%20Racial_educaca-para-todos_36_miolo.pdf

Um *Dossiê Temático* da pesquisa também foi publicado na revista *Educar em Revista*, n. 47, em 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0104-406020130001&lng=pt&nrm=iso

Ainda em minha experiência como professora de cursos de licenciatura e atuando como Coordenadora de Área no Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), em um subprojeto do curso de Educação Musical Escolar (2012-2013) e, posteriormente, em um subprojeto Interdisciplinar⁷ (2014), ambos com foco na temática da Cultura Afro, pude, novamente, identificar lacunas tanto na formação de professores quanto no trabalho cotidiano das escolas básicas, no que se refere ao tratamento dado à questão racial. No subprojeto Interdisciplinar, pudemos constatar a dificuldade em se promover uma educação para as relações étnico-raciais, principalmente devido ao desconhecimento sobre a Cultura Afro-Brasileira e Africana no Brasil, fato que ainda é uma realidade no cotidiano das escolas de Educação Básica.

1.2. A Temática Racial na Educação: Apontamentos e Lacunas a partir de Produções nos Campos Do Currículo e da Formação de Professores

Para subsidiar nosso estudo, fizemos um levantamento sobre trabalhos que nos últimos anos abordaram a questão das Relações Étnico-Raciais em interface com a Educação. Buscamos, ainda, mapear a produção de teses e de dissertações sobre a mesma temática em interface com os debates sobre Formação de Professores. Nesse caso, consideramos o recorte de uma década (2006-2016), que inicia em período posterior à aprovação da Lei 10.639/2003 e à aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Pedagogia (2006)⁸. A justificativa sobre esse recorte será vista mais adiante.

As pesquisas e estudos sobre temáticas ligadas às relações étnico-raciais existem no Brasil há um bom tempo, contudo, uma abordagem problematizadora dessas relações no nosso contexto só foi impulsionada a partir da segunda metade do século XX, sobretudo no campo das Ciências Sociais. A partir dos

⁷ O Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa do Governo Federal, coordenado e financiado pela CAPES, cuja organização prevê um projeto institucional (da IES) formado por subprojetos dos cursos de licenciatura (um para cada curso), podendo haver um ou mais subprojetos interdisciplinares, que integre mais de um curso/área, sendo um subprojeto por *campus* da IES.

⁸ Cabe ressaltar que em julho de 2015 as DCN do Curso de Pedagogia foram alteradas pelo MEC. Todavia, no período em que realizamos esta análise o currículo vigente era ainda o que seguia as DCN de 2006.

anos 1990, as pesquisas se ampliam gradativamente e, especialmente, na área da Educação começam a se consolidar como um campo de estudos.

Especificamente no âmbito da interface das temáticas relações étnico-raciais e educação, o número de pesquisas segue o mesmo padrão de ampliação e podemos afirmar que os estudos se intensificam, principalmente, a partir da promulgação da lei 10.639/2003, que apresentou diferentes desafios aos sistemas e instituições de ensino do país. Compreender as nuances e os matizes desses desafios tem levado à produção de estudos sobre diferentes dimensões do campo educacional, que vão desde a criação e a implementação de políticas públicas até a prática de professores no cotidiano das escolas. Essas dimensões envolvem temáticas abordadas por diversas áreas do campo educacional, formando uma rede de conhecimentos sobre o conjunto de questões que impulsionam as pesquisas e análises realizadas.

Régis (2009) realizou um estudo sobre as produções acadêmicas que focalizaram as relações étnico-raciais e os currículos escolares da educação básica. Em seu trabalho, a pesquisadora trabalhou com teses e dissertações defendidas em Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, no período compreendido entre 1987 e 2006. Seu trabalho sistematizou e analisou as principais questões discutidas nos trabalhos de pesquisa sobre a temática e apontou para o aumento progressivo no número desses trabalhos, ao longo do período estudado. Apesar da significativa contribuição do material produzido, a própria autora deixou-nos o questionamento acerca de como se delineariam os estudos da temática étnico-raciais no período posterior à aprovação da lei 10.639/2003, uma vez que seu trabalho mapeava um período ainda muito recente, pós a promulgação da lei (até 2006).

Siss e Oliveira (2007), em trabalho encomendado para a 30ª Reunião Anual da ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação), traçaram um panorama dos trabalhos relacionados à temática “das Relações Raciais e Educação de Afro-brasileiros”, apresentados nas reuniões dessa associação entre os anos de 1993 a 2006 (16ª a 29ª reuniões). O período investigado foi determinado pela existência de registros dos trabalhos. Não há registros que permitam fazer esse levantamento em um período anterior à 1993

e, ainda assim, nos dois primeiros anos analisados os registros são parciais. Com relação aos trabalhos apresentados na 16ª Reunião Anual apenas constam nos documentos seus títulos e com relação aos trabalhos da 17ª apenas títulos e resumos. Somente a partir da 18ª Reunião é possível obter todas as informações dos trabalhos apresentados, incluindo os textos na íntegra.

Os autores utilizaram como fonte o conjunto de dados da ANPEd, que contém os relatórios anuais, os ANAIS e os boletins das reuniões anuais da Associação, as informações contidas no CDROM Histórico de 25 Anos da ANPEd e as informações contidas no portal oficial da Associação. Foram escolhidos e utilizados alguns descritores para a busca nessa produção, como Afrobrasileiros, Cotas Para Negros, Discriminação Racial e Educação, Educação Inclusiva, Educação de Negros, Diversidade Racial e Educação, Interculturalismo, Multiculturalismo, Multiculturalismo e Educação, Negro, Políticas de Ação Afirmativa, Preto, Raça e Racismo. O levantamento demonstra um fenômeno que consideramos interessante: a média total de trabalhos voltados para a temática das relações raciais e educação, apresentados entre os diferentes GT's (Grupos de Trabalho) da ANPEd, é muito parecida em todos os anos pesquisados, ficando abaixo de 10 trabalhos apresentados por reunião. As duas únicas exceções são a 20ª reunião, realizada em 1997, com 10 trabalhos e a 22ª reunião, realizada em 1999, com 16 trabalhos.

Importante dizer que estamos contabilizando os trabalhos apresentados no conjunto de GT's da Associação, sem contemplar os trabalhos apresentados no GT 21 (Educação e Relações Étnico-Raciais), que é o GT específico para o trato da temática em questão. Isso se justifica pelo fato de esse grupo ter sido criado apenas em 2001, durante a 24ª reunião. Foi criado ainda como GE (Grupo de Estudo), e teve iniciadas as suas atividades no ano seguinte, durante a 25ª reunião (2002). O GE 21 foi alçado à condição de GT dois anos após a sua criação, durante a 27ª Reunião Anual da ANPEd, em 2004. Além de ser um grupo de trabalho muito recente na Associação, entendemos que todos os trabalhos apresentados nele são relacionados à temática relações raciais e educação. Isto significa que, a partir do surgimento do GT 21, as reuniões da ANPEd tiveram o número de trabalhos com a temática racial ampliado, contudo, a média de apresentação de trabalhos com a mesma temática, após a criação do GT 21, se

manteve em outros GT's. Se tomarmos os dados de trabalhos apresentados na ANPEd, na atualidade, incluindo os apresentados no GT 21, perceberemos que houve uma ampliação significativa. Nos diferentes GT's, são apresentados a cada reunião cerca de 20 a 25 trabalhos (entre comunicações e pôsteres) com a temática racial, desde a 25ª reunião (2002).

Esses dados, em nosso entendimento, não indicam uma relação direta entre a criação da lei 10.639, em 2003, e o aumento de trabalhos de pesquisa apresentados na ANPEd. Parece que os dados apontam, sim, para a consolidação de um campo que já vinha lutando por espaço na academia há algumas décadas, sobretudo a partir dos anos 1970, quando se intensificaram as ações dos movimentos sociais organizados (SISS e OLIVEIRA, 2007, p. 4), e dos anos 1990, quando começam a existir políticas de ação afirmativa, que incentivaram estudantes negros a se inserem em cursos de graduação e de pós-graduação e a fazerem pesquisas com a temática (p. 2).

Mais recentemente, Santos, Silva e Coelho (2014) também realizaram um mapeamento semelhante e elaboraram um estado da arte desse campo de estudos, que tem como foco a interseção entre as relações étnico-raciais e a educação. Nesse material, as autoras consideraram como corpus de análise as pesquisas de Mestrado e de Doutorado em Educação do Brasil defendidas entre os anos de 2000 a 2010, em Programas de Pós-Graduação (PPG) com conceito acima de 4 (quatro), e dados sobre os grupos de pesquisa registrados no diretório do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ). As autoras buscaram “traçar um perfil da produção acadêmica brasileira sobre esta temática, sobretudo as perspectivas teórico-metodológicas da investigação desse campo” (p. 112).

No material publicado, Santos, Silva e Coelho (2014) ressaltam que ainda chama a atenção o baixo volume de estudos sobre a temática racial nos PPG em Educação do país, embora haja uma produção crescente, sobretudo de dissertações. Nesse intervalo de dez anos, foram defendidas apenas oitenta dissertações de mestrado e dezoito teses de doutorado, nos Programas de todo o Brasil, o que é um número pequeno se considerarmos que a área de Educação é uma área considerada de produção profícua. Entre os anos de 2013 e 2017,

por exemplo (dados mais recentes da CAPES), foram defendidas cerca de 13.721 dissertações e 4.448 teses. Esses números correspondem a 38,19% de toda a produção da área de Ciências Humanas, no caso das dissertações, e a 36,12%, no caso das teses. A fonte de informações é o Banco de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), base oficial do Ministério da Educação (MEC) para registro de dados de produção dos PPG de todas as áreas, via Plataforma Sucupira⁹.

Outro dado relevante apresentado pelas autoras são os assuntos tratados nessas dissertações e teses: *“preconceito e discriminação; autoestima; negro, família e escola; gênero e formação de professores; livros didáticos; racismo; currículo; avaliação do rendimento escolar; cultura negra e famílias inter-raciais”* (SANTOS, SILVA e COELHO, 2014, p. 119). Elas destacam, também, o quanto é escassa a produção sobre relações raciais e educação com foco nas questões sobre formação de professores, uma temática considerada importante para a área de relações raciais (GOMES e SILVA, 2006). Comparam o número de trabalhos sobre formação de professores com aqueles sobre currículo. Dentre os 98 trabalhos com a temática racial, defendidos entre 2000 e 2010 (80 de mestrado e 18 de doutorado), 27 são sobre currículo e 16 sobre formação de professores. Diante desse cenário, decidimos por realizar um levantamento específico dos trabalhos e pesquisas com foco na temática Relações Étnico-Raciais e Formação de Professores.

As pesquisas no campo da formação de professores também se caracterizam pela diversidade de temas tratados no seu interior. Entre as temáticas abordadas, André e Romanowski (2002) destacam que os trabalhos sobre formação docente, entre 1990 e 1996, se concentram em três delas: Formação Inicial, Formação Continuada e Identidade e Profissionalização Docente (p. 19).

Dentro dessas três temáticas, as autoras argumentam haver uma divisão em subtemas, conforme o foco das análises. No período de tempo abordado, ela identifica 33 subtemas abordados nos trabalhos. Nenhum deles é voltado para a

⁹ Os próprios Programas de Pós-Graduação são responsáveis pelo registro de dados, feito através de acesso privado à Plataforma Sucupira. Os dados são utilizados para diferentes fins, como acesso a informação pela população em geral, bem como para avaliar a produção dos Programas e, junto com a avaliação *in loco*, servem para definir a quantidade de recursos públicos a serem destinados aos PPG.

questão racial, contudo, podemos considerar que a questão estaria contemplada no subtema definido pela autora como “Temas Transversais”. Dos 301 trabalhos analisados por André e Romanowski (2002), sete tratam deste subtema (temas transversais). Considerando que há vários assuntos tratados no que chamamos de Temas Transversais (p. 29), sendo ao menos quatro na coleção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1ª a 4ª série e cinco na coleção dos PCN de 5ª a 8ª série (incluído, em ambas as coleções o tema Pluralidade Cultural, que aborda mais diretamente a temática étnico-racial) é bem difícil acreditar que todos os trabalhos com os Temas Transversais tratam da questão racial. A ausência de uma abordagem específica sobre raça e/ou etnia na análise de André e Romanowski (2002) também pode sinalizar que o assunto não era de grande interesse dos trabalhos analisados, na 1990. Depois disso, o trabalho de Santos, Silva e Coelho (2014) também mostra que pouco se tem produzido sobre a interface entre a formação de professores e as relações étnico-raciais.

Partindo dessa premissa, fizemos um levantamento junto ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES e nos Anais das Reuniões Anuais da ANPEd. Como já foi dito, nosso levantamento compreendeu o intervalo entre os anos de 2006 a 2016. A escolha por esse intervalo se deu por dois motivos: primeiro, consideramos que a demanda efetiva pela formação de professores voltada para o trabalho com a Educação para as Relações Étnico-Raciais é posterior à aprovação da lei 10.639 em 2003. Ainda que possamos considerar que em um país como Brasil, onde a questão racial está presente de forma explícita no cotidiano das pessoas e que professores deveriam ser preparados para lidar com o tema e suas consequências, essa não era uma realidade nos diferentes cursos de licenciatura. Como abordado pelas DCNERER (2004), a criação da lei veio, entre outras razões, para modificar esse cenário e preencher uma lacuna, vista por alguns como uma dívida histórica do Estado brasileiro. Consideramos, então, que 3 anos após a aprovação da lei já seria um tempo suficiente para a ampliação da produção sobre a temática foco desse estudo, ou seja, sobre as relações étnico-raciais e a formação docente.

O segundo motivo pelo qual escolhemos o intervalo 2006-2016, se deve ao fato de nosso estudo ter como foco o currículo de um Curso de Pedagogia, que foi alterado no ano de 2006, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para esse

curso. Os cursos de Pedagogia estão em processo de reformulação de currículos, em todo o país, nesse momento, mas nos concentramos no currículo que já tem um percurso traçado e cursado por diferentes turmas. Como explicitaremos mais adiante, parte de nossos sujeitos de pesquisa são estudantes concluintes (matriculados nos períodos finais) do Curso de Pedagogia da UFMG. Assim, definimos como recorte temporal do levantamento a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, em maio de 2006. O ano de término desse recorte é o ano passado, que encerrou a década na qual iniciamos nosso levantamento (2006-2016). É importante salientar, contudo, que o levantamento foi concluído no mês de agosto de 2016 e, portanto, só incluiu os trabalhos registrados na plataforma até esse período.

Para o levantamento junto ao Banco de Teses e Dissertações utilizamos o descritor “Relações Raciais e Formação de Professores” e o intervalo 2006-2016. Com essas informações como ponto inicial, foram encontrados 143 trabalhos, sendo 99 dissertações de mestrado e 44 teses de doutorado. Desse conjunto, a maior parte trata da temática Relações Raciais e Formação Continuada de Professores, com 23 dissertações e 7 teses. No que se refere à temática Relações Raciais e Formação Inicial de Professores, foram encontradas 15 dissertações e 8 teses, sendo que desse total 9 dissertações e 4 teses tratam especificamente da Formação Inicial no Curso de Pedagogia.

O mapeamento dos trabalhos e pôsteres apresentados nas Reuniões Anuais da ANPEd seguiu a mesma lógica de recorte temporal, mas a metodologia de análise foi diferente, uma vez que não há mecanismo de busca para tal levantamento. Foi necessário, assim, abrir a página de cada reunião no intervalo analisado (2006-2016) e acessar individualmente os *links* relativos a cada trabalho. Ao todo foram analisados trabalhos apresentados em nove reuniões anuais (da 29ª à 37ª). É necessário mencionar que a partir do ano de 2013 as reuniões da ANPEd passaram a ser bienais, por isso não houve reunião no ano de 2014, nem em 2016.

Nossa opção foi por fazer o levantamento em apenas três dos Grupos de Trabalhos (GT) da Associação, que conta com um total de 24 GT's. Privilegiamos

os três relacionados às áreas de estudo que fundamentam nossa pesquisa. Desse modo, analisamos os trabalhos dos seguintes GT's: GT08 (Formação de Professores), GT12 (Currículo) e GT21 (Educação e Relações Étnico-Raciais). Foram mapeados 18 apresentações, entre trabalhos e pôsteres, que agrupamos em três blocos: os que tratam da formação inicial de professores, os que tratam da formação continuada de professores e os que abordam ambas as formações inicial e continuada.

No tocante às teses e dissertações fizemos outro levantamento junto aos dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹⁰, dessa vez com relação às instituições em que mais são apresentados trabalhos voltados para a questão racial. A plataforma foi escolhida por nos permitir a busca avançada com combinações que o Banco de Teses e Dissertações da CAPES não disponibiliza em sua ferramenta de busca. Nesse levantamento não nos interessava o número de publicações e, assim, não consideramos apenas as publicações da área da Educação, mas publicações que tratassem do tema Relações Raciais e Educação, mesmo que elaboradas em PPG de outras áreas. Nosso objetivo não foi o de identificar mais publicações em educação e sim identificar as IES nas quais a temática pode aparecer em diferentes áreas e naquelas nas quais a temática é mais presente. Desde o início de nosso trabalho de pesquisa nos indagávamos se existiriam outras condições de possibilidade, no interior das IES, que favoreceriam o maior interesse em abordar a temática racial nos currículos de formação docente. Isso será tratado em tópico posterior, focalizando a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), instituição na qual realizamos nossa pesquisa.

Cabe salientar que em nossa busca estamos considerando as produções entre 2006 e 2015. O ano de 2016 foi excluído por ser um ano com dados incompletos, uma vez que ainda se encontrava em curso. Percebemos que a mesma consulta feita em momentos diferentes gerou resultados também distintos. Para não incorrer em erros, optamos por excluir o ano de 2016.

¹⁰ Essa plataforma de dados é vinculada ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict), setor do atual Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações, que tem por objetivo manter a memória do patrimônio científico e tecnológico do Brasil. Em tese, deveria conter os mesmos dados do Banco de Teses e Dissertações da CAPES, mas percebemos que os registros não são exatamente correspondentes.

De acordo com a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), a UFMG é a segunda instituição brasileira com maior número de teses e dissertações com a temática das Relações Raciais em interface com a Educação, no intervalo de tempo analisado. Consta que foram apresentados **24 trabalhos**, sendo 12 dissertações e 12 teses. O número é quase idêntico ao da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), com 15 dissertações e oito teses (**23 trabalhos** no total), e muito próximo ao da Universidade de São Paulo (USP), também com 15 dissertações e com seis teses (**21 trabalhos** no total). No conjunto das instituições, a produção maior é creditada à Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), com **29 trabalhos** entre 2006 e 2015. Foram 21 dissertações e oito teses defendidas. Esse resultado nos deixou mais certas de que as características das IES podem ser muito importantes para a emergência da questão racial. A UFSCAR é uma instituição em cujo quadro docente estão grandes expoentes do campo das Relações Raciais na Educação, como a professora Petronilha Gonçalves e Silva e o professor Valter Roberto Silvério. Ambos são referências nacionais, seja na produção de conhecimentos ou na militância junto ao movimento negro.

1.3. Percursos Metodológicos da Pesquisa

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral, isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento. Trata-se, assim, de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas. (ANDRÉ e LUDKE, 1986, p.1-2).

Como já mencionado, nosso trabalho teve como objetivo analisar o currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Minas Gerais, identificando e analisando aspectos relativos à formação inicial de professoras/es para o trabalho com as relações étnico-raciais. Mais especificamente, buscamos

compreender possibilidades e limites da formação de professores no sentido de atender a uma demanda específica de formação docente que visa a preparação desses profissionais para atuar com a temática étnico-racial.

O estudo dos conhecimentos disponibilizados no currículo de formação de futuros professores, da forma como estão dispostos e organizados, das experiências e dos percursos formativos possíveis, nos dá indícios de como a temática é vista e assumida pela instituição, esboçando-nos um cenário no qual crenças e valores podem ser determinantes das escolhas feitas pela comunidade acadêmica. As escolhas institucionais são um reflexo dos dilemas e das controvérsias internas desta instituição, mas também refletem um contexto mais amplo de sociedade – avanços e retrocessos no que se refere à questão racial, preconceitos e discriminação de culturas, de conhecimentos e saberes negados ou silenciados por muito tempo. Assim, certas indagações teórico-metodológicas precisaram ser feitas: quais conhecimentos e experiências relativos à temática étnico-racial estão presentes no currículo do curso analisado? Como e onde eles são/estão expressos? Quais sentidos lhes são atribuídos por estudantes do curso? Que discursos os estão perpassando? Quais estratégias discursivas são utilizadas? Como os diversos discursos se deslocam entre as disciplinas e em que espaços circulam?

A partir dessas indagações optamos por um percurso metodológico no qual a pesquisa se caracterizaria como um estudo de caso. Esse estudo toma a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) como *lócus* de pesquisa e a formação inicial de professores para a Educação das Relações Étnico-Raciais, no Curso de Pedagogia, como seu objeto de análise. Para Gil (1999), “o estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado” (p. 72-73).

Em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo "como" e "por que", quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real (YIN, 2001, p. 19).

Com base nessa compreensão, nosso trabalho de pesquisa tomou, ainda, como objetivos específicos:

- Mapear programas e ações voltados para as relações raciais na UFMG e mais especificamente na Faculdade de Educação (FaE);
- Apontar e analisar as repercussões da Lei 10.639/2003 nos currículos do Curso de Pedagogia, mapeando conteúdos selecionados voltados para o cumprimento da determinação legal;
- Analisar o ponto de vista de alunos e professores sobre a forma como o curso prepara os futuros profissionais para atuarem no campo das relações étnico-raciais.

Com base nas escolhas metodológicas iniciais e nas indagações levantadas, percebemos que para a realização desse estudo deveríamos utilizar recursos de coleta e de análise que pudessem favorecer a interlocução com diversos registros. Definimos um percurso que envolveu a leitura e análise documental, a aplicação de questionários, a realização de entrevistas e a realização de observações não sistemáticas¹¹ no interior da instituição. Na efetivação da análise, optamos pelo uso de elementos de duas perspectivas metodológicas de pesquisa, de forma articulada e complementar: a metodologia de análise de conteúdo (BARDIN, 2001), sobretudo no que se refere à estratégia de triangulação dos dados coletados, e a Análise Crítica do Discurso (ACD), que toma o discurso como prática e considera o pensamento social e político presentes no contexto como elementos de relevância para o sentido atribuído aos diferentes discursos em análise (FAIRCLOUGH, 2016). Como nosso trabalho inclui diferentes tipos de coleta de dados (documentos, questionários, entrevistas e observações), nos preocupamos em considerar na análise as condições de produção dos discursos circulantes no currículo. Nos interessa compreender enunciados e processos de enunciação relacionados à questão racial que nos auxilie a entender as dinâmicas da prática curricular em estudo.

¹¹ A observação não sistemática/assistemática ou não estruturada envolve a participação do/a pesquisador/a como mero espectador. Pode não ocorrer de forma planejada, uma vez que pode acontecer diante de oportunidades surgidas no campo (atividades não planejadas, convites para participação em atividades, etc.). Esse tipo de observação está quase sempre relacionado a aspectos ou acontecimentos públicos e que nem sempre ocorrem em dias e horários pré-definidos.

Os sentidos atribuídos à temática podem nos indicar limites e contradições, possibilidades e expectativas quanto à formação de professores para atuar com a Educação das Relações Étnico-Raciais.

É importante destacar que na ACD, como ressalta Fairclough (2016), o discurso é tomado “como forma de prática social e não como atividade puramente individual” (p. 90) e é considerado “um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros” (p. 91). A análise de discurso proposta por Fairclough inclui categorias que viabilizam o entendimento dos objetos de estudo e do próprio discurso acerca dos mesmos, o que nos permite articular as duas abordagens metodológicas (ACD e Análise de Conteúdo).

Tal metodologia tem como ponto positivo na elucidação de categorias que nos revelam como esses textos foram construídos, porque e quem se beneficia ou é colocado em desvantagem em virtude de tais construções. De outra perspectiva, o estudo das categorias propostas pela análise crítica do discurso nos dá a oportunidade de desvelar as configurações de poder que dão suporte àqueles textos, de forma que possamos descobrir e comunicar o que os textos têm de complexo, de problemático, e o que demanda um esforço por mudança. (MAIA, 2011, p. 661).

Na fase inicial do trabalho de coleta, nossa primeira atividade foi levantar dados relativos ao Curso de Pedagogia, na modalidade presencial. Mais especificamente, trabalhamos com o conjunto de documentos formais do curso em análise, que aqui chamaremos de currículo prescrito. Nesse conjunto estão o Projeto Pedagógico do Curso, os ementários das disciplinas e os modelos (alternativas) de percurso formativo ofertados aos estudantes, os quais detalharemos mais adiante. Cabe salientar que, no transcurso dessa pesquisa, o currículo do curso analisado entrou em processo de reformulação, de modo a atender às novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura, promulgadas em julho de 2015. Todavia, nosso objetivo foi analisar uma proposta curricular que já se encontra em curso e que permita visualizar não só a dimensão do proposto, mas, também, a dimensão do realizado.

1.3.1. Coleta e análise de dados

O trabalho de coleta de dados foi dividido em três etapas, de acordo com a característica das informações a serem pesquisadas. A primeira etapa consistiu no levantamento dos documentos curriculares da Faculdade de Educação, voltados para o curso de Pedagogia. Nesse grupo estão incluídos:

1. O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (modalidade presencial);
2. O ementário de disciplinas, organizado pela instituição em três blocos, de acordo com o departamento ao qual estão vinculadas;
3. Programas (planos de ensino) de todas as disciplinas previstas no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (obrigatórias e optativas) e ofertadas pela FaE/UFMG;
4. Atividades não prescritas no currículo, que envolvam relações étnico-raciais, fora do contexto das salas de aula.

Ao longo deste trabalho, percebemos a importância de observar com mais cuidado os percursos formativos propiciados pelo currículo do curso de Pedagogia da UFMG, no sentido de favorecer uma formação para a atuação com a educação para as relações étnico-raciais. Desse modo, além dos espaços formais e regularmente indicados pelo currículo prescrito, buscamos visualizar outros espaços formativos no interior da universidade e, também, compreender as condições de possibilidade¹² para essa formação acontecer. Em outras palavras, nos interessava saber se a formação com foco na temática racial foi e é favorecida por fatores outros, no interior da IES, identificar quais seriam esses fatores e como essas condições foram criadas. Essa preocupação norteou, também, a primeira fase de coleta.

Para conhecer e analisar como a questão racial é tratada na UFMG nosso ponto de partida foram as ações institucionalizadas, ou seja, atividades de ensino, de pesquisa e de extensão formalmente registrada nos canais institucionais e, ainda, ações docentes e discentes que ocorram de modo público, abertas à toda a comunidade. Para tanto, na maior parte da coleta de dados utilizamos como

¹² Entendimento das condições que possibilitaram o surgimento e permanência de determinadas práticas discursivas.

mecanismo de busca, o recurso da internet nos canais institucionais e diversas páginas virtuais da Universidade, incluindo as relativas aos órgãos de gestão, às unidades acadêmicas, ao registro de dados das atividades de ensino, pesquisa e extensão, bem como as relativas à vida acadêmica dos estudantes (utilizada por eles e pela universidade). Todas as páginas consultadas estão ligadas diretamente à questão investigada, tendo em vista as condições de possibilidade institucionais para a formação dos estudantes do curso de Pedagogia. Dentre as páginas visitadas se encontram as:

- Da UFMG (incluindo a base “Somos UFMG”, com dados dos professores);
- Da Reitoria da UFMG;
- Da Pró-Reitoria de Graduação;
- Da Pró-Reitoria de Pesquisa;
- Da Pró-Reitoria de Extensão (incluindo a plataforma com registros de atividades extensionistas da universidade);
- Da Pró-Reitoria de Pós-Graduação;
- Da Pró-Reitoria para Assuntos Estudantis;
- Das Unidades de Ensino (especialmente da Faculdade de Educação);
- Dos Colegiados de Curso (especialmente a do Curso de Pedagogia);
- Dos Departamentos Acadêmicos (especialmente as dos da Faculdade de Educação);
- Do Conselho Universitário;
- Do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE);
- Dos Centros de Extensão (CENEX);
- Dos Núcleos e Grupos de Pesquisa e Extensão (especialmente os relacionados à temática étnico-racial e/ou à diversidade cultural);

Grande parte dos dados documentais analisados foram extraídos desses sítios, mas alguns documentos arquivados em papel foram disponibilizados pelo Colegiado do Curso de Pedagogia. O foco dessa etapa foi identificar ações e programas voltados para a questão étnico-racial na UFMG e identificar espaços onde se desenvolva atividades no campo das relações étnico-raciais que os estudantes de Pedagogia tenham a possibilidade de frequentar, dentro da

Faculdade de Educação e em outros espaços da Universidade, além de conhecer as dimensões do currículo prescrito desse curso.

A segunda etapa do trabalho previu a aplicação de questionários aos estudantes matriculados a partir do 3º período do curso analisado. O questionário foi selecionado como um dos instrumentos de coleta de dados **somente** entre os estudantes do curso em análise. O questionário foi utilizado por ser um instrumento de coleta que facilita o contato com um maior número de pessoas em curto espaço de tempo. Nosso objetivo com esse instrumento foi mapear a percepção dos alunos diante da questão étnico-racial, por isso, inclui questões mais gerais, da vida dos estudantes fora na universidade, e questões mais específicas, relativas às experiências no interior da universidade e da Faculdade de Educação.

Para Laville e Dionne (1999), o questionário é um instrumento que apresenta vantagens, embora contenha respostas pré-determinadas, o que de certo modo direciona o interlocutor. Dentre as vantagens da aplicação de um questionário estão o posicionamento claro dos respondentes diante das categorias analisadas; a garantia ao pesquisador de que as respostas estejam na ordem das respostas esperadas; a possibilidade de anonimato, caso a pessoa assim o deseje; e, como já mencionado, o alcance rápido e simultâneo de um grande número de pessoas (p. 183-185). A definição pelo recorte de períodos do curso a serem aplicados os questionários se relaciona com a possibilidade de alcançar um público com maior experiência e vivência no curso. Partimos da hipótese que estudantes da primeira metade do curso terão vivenciado um menor número experiências com a temática racial no interior da universidade, se comparadas às experiências vivenciadas pelos estudantes matriculados em períodos finais do mesmo curso. A exclusão dos estudantes dos dois períodos iniciais do curso foi feita a partir do entendimento de que o primeiro ano de um curso de graduação ainda não pode ser representativo, do ponto de vista do contato do estudante com o próprio currículo (cursou poucas disciplinas e participou de poucos eventos, debates ou outras atividades), além de ser uma fase de adaptação.

Sobre as características do questionário aplicado, podemos dizer que ele foi desenvolvido tendo em vista obter desde informações gerais dos estudantes, até informações sobre seu engajamento social e político, sua sensibilidade/atenção para com questões ligadas ao preconceito, à discriminação e o racismo. Também conhecer sobre sua visão acerca do currículo do curso, especificamente no que diz respeito à formação de professores para o trabalho de educação das relações étnico-raciais. No tocante às informações gerais, nos preocupamos com a caracterização do grupo de estudantes com relação à faixa etária, ao pertencimento racial e à identidade de gênero. Ainda nesse conjunto de informações, o questionário procurou separar em um grupo aqueles que já atuam como docentes na escola básica, com formação em outras licenciaturas ou no curso normal ou em nenhum deles, e aqueles que ainda não atuam como docentes.

No que se refere às questões relativas à UFMG e ao Curso de Pedagogia, o questionário teve como foco aspectos ligados às escolhas dos estudantes quanto ao percurso formativo e ao currículo do curso. Para atingir nossos propósitos, construímos questões que evocam os conteúdos e disciplinas cursadas que tenham contribuído para a formação desses futuros professores quanto ao trabalho com a Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Nessa etapa da coleta, para aplicação do questionário, contamos com a participação/auxílio do Colegiado do Curso de Pedagogia. Essa aplicação era prevista para o mês de outubro de 2016, sendo o pré-teste realizado na primeira quinzena e a aplicação, propriamente dita, na segunda quinzena. Todavia, esse calendário precisou ser revisto, uma vez que o período foi marcado por mudanças na rotina de funcionamento da instituição analisada. No mês de outubro, entre os dias 10 e 23, as atividades acadêmicas se deslocaram de salas de aulas e laboratórios para espaços de circulação comuns entre a comunidade universitária, em função da 25ª Semana do Conhecimento da UFMG, evento anual da IES. Posteriormente, as atividades regulares não foram retomadas normalmente pelos estudantes da FaE e da maioria das unidades acadêmicas da UFMG, que aderiram ao movimento nacional de Ocupação de Instituições de Ensino, iniciados por estudantes secundaristas. O movimento teve por objetivo

protestar contra a Proposta de Emenda Constitucional (PEC 241)¹³, em votação no Congresso Nacional e a Reforma do Ensino Médio proposta pelo Governo Federal. Apesar de inviabilizar a aplicação dos questionários previstos, este movimento teve espaços muito importantes de debate, inclusive no que se refere ao trato da questão étnico-racial.

O movimento Ocupa FaE teve uma agenda de atividades até o mês de dezembro de 2016 e as reposições das atividades curriculares do Curso de Pedagogia foram definidas, seguindo as deliberações do Conselho Universitário, para o período de 02 de janeiro a 16 de fevereiro de 2017. O atraso na segunda parte de nosso trabalho de coleta de dados (aplicação de questionários), contudo, se estendeu até o mês de março de 2017, quando se deu o início do primeiro semestre letivo desse ano. As reposições foram organizadas, dentro do período previsto, conforme negociação entre professores e alunos, de forma diversificada, o que não permitiu regularidade para a nossa presença e a consequente aplicação do instrumento. Além disso, por ser um período tradicionalmente dedicado às férias acadêmicas, as presenças de estudantes também foram irregulares. Por tudo isso, consideramos ser mais apropriada a aplicação a partir do mês de março.

Como mencionado, a Coordenação do Colegiado da Pedagogia favoreceu a aplicação do questionário, disponibilizando o acesso aos/às estudantes do curso por meio da plataforma Moodle. A plataforma é oficialmente o principal meio de comunicação da instituição com o corpo discente. Nela são disponibilizadas informações referentes a vida estudantil de cada um, individualmente, bem como sobre a vida acadêmica. A coordenadora do órgão disponibilizou o link¹⁴ aos estudantes e, também, comunicou aos/às líderes de cada turma sobre a pesquisa, solicitando que comunicassem às suas turmas. Esse movimento foi de grande relevância, pois optamos pelo uso dos recursos digitais nessa tarefa. O instrumento foi integralmente transportado a uma plataforma de utilização

¹³ A PEC 241 (PEC 55, no Senado Federal), modificou a regra constitucional de investimento público em áreas sociais, como a Educação, reduzindo significativamente os valores investidos. Popularmente, ficou conhecida como a “PEC do Fim do Mundo”, por representar uma grande perda para setores da política pública que atendem a grande da população brasileira (Educação e Saúde). No Congresso e para o Governo Federal a PEC 241 foi nomeada como a “PEC da redução de gastos”.

¹⁴ <https://goo.gl/forms/2xfm4KdHfVsfm6VW2>

pública, criada e gerenciada pela empresa de softwares Google. A ferramenta “Google Formulários” foi escolhida por ser de fácil interatividade, tanto para o formulador do documento quanto por seus interlocutores. Além disso, a ferramenta permite o acesso individual das respostas, constrói planilha com a organização das respostas (em Excel) e realiza uma tabulação parcial das informações coletadas, gerando gráficos que facilitam a compreensão dos dados. Entendemos que essas características da ferramenta e as facilidades no seu uso contribuiriam para acelerar nosso trabalho de análise, uma vez que o tempo decorrido entre outubro de 2016 e março de 2017 teria (e teve) impacto na concretização da pesquisa.

A aplicação dos questionários teve dois momentos distintos, sendo o primeiro por meio de plataforma digital *online* (Google Formulários), conforme o descrito na parte referente à metodologia da pesquisa, e o segundo momento de aplicação se deu presencialmente, por meio de formulário impresso. Na primeira coleta não obtivemos o êxito desejado, uma vez que o número de respostas via internet foi significativamente baixo (apenas 25 respostas). Em face dessa dificuldade, optamos por aplicar os questionários presencialmente, nas salas de aula dos dois turnos (manhã e noite). Foram necessárias cerca de 7 semanas para essa aplicação, sendo 3 semanas no primeiro momento e 4 semanas no segundo momento.

Lembramos que esse instrumento foi utilizado apenas nas turmas do 3º ao 9º período do curso. De acordo com informações da coordenação do Colegiado de Pedagogia, o curso conta com aproximadamente 500 estudantes matriculados, do primeiro ao último período (1º ao 9º). A existência de estudantes em situação irregular, ou seja, matriculados em disciplinas de diferentes períodos, dificultou sabermos o número exato de estudantes matriculados em cada um dos períodos. Todavia, contabilizamos um número total de cerca de 360 e 380 estudantes no intervalo a ser considerado para a aplicação de questionários (do 3º ao 9º).

A fase presencial da coleta não foi muito simples, pois necessitamos da permissão de professores para fazê-la em suas aulas, o que nem todos permitiram. Além disso, há grande dispersão dos estudantes em diferentes

atividades a partir, sobretudo, do 7º período, devido à realização do estágio curricular supervisionado, realizado fora a universidade, e também da matrícula em diferentes disciplinas. Muitas turmas contavam com número reduzido de estudantes, o que nos obrigou a realizar visitas em duas, três ou até quatro turmas para atingir o público correspondente a um único período do curso. Como nessa fase do curso os estudantes seguem percursos formativos diferentes, eles podem ter disciplinas obrigatórias e, também, optativas distintas. Também precisamos dizer que alguns estudantes (poucos) das turmas visitadas não quiseram responder ao questionário. Ao todo, trabalhamos com 150 respostas; 25 coletadas via internet e 125 coletadas presencialmente, o que perfaz um total de cerca de 40% de estudantes, matriculados a partir do 3º. Estudantes de períodos anteriores responderam ao questionário somente por estarem matriculados nas disciplinas correspondentes a períodos posteriores, ou seja, em turmas onde realizamos a coleta.

Importante destacar que foi tomado o cuidado de solicitar a autorização do uso das respostas, por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme orientação da legislação pertinente à ética em pesquisa. Por meio dos recursos de “resposta obrigatória” da plataforma, o envio das respostas dos estudantes ficou condicionado à declaração de concordância e consentimento no uso das mesmas.

Na terceira fase da investigação, nosso trabalho de pesquisa previu, ainda, a realização de entrevistas com professores e estudantes da instituição e, particularmente, com aqueles vinculados ao Curso de Pedagogia. No caso dos estudantes, a princípio, optamos por entrevistar estudantes matriculados nos últimos períodos do curso (a partir do 7º período), por entendermos que nessa fase esses estudantes já tiveram acesso a um número maior de conhecimentos, debates e experiências que podem ter contemplado a formação de professores para atuar com a temática étnico-racial. Entretanto, devido à disponibilidade dos participantes em conceder a entrevista, acabamos por contemplar estudantes de diferentes períodos, nos concentrando nos períodos intermediários do curso, principalmente com estudantes matriculados no 5º período. Quando contatados para a entrevista, alguns se negaram a fazê-la, apesar de inicialmente terem se disponibilizado na resposta ao questionário, e outros não responderam aos

contatos telefônicos ou escritos (por e-mail). Dentro desse recorte procuramos contemplar perfis diferentes de entrevistados, considerando as dimensões de cor/raça, de gênero, de faixa etária e, também, da possível atuação/experiência como docente. Ao todo, foram realizadas seis entrevistas com estudantes, com duração média de 45 minutos. A composição do grupo ficou como descrito abaixo:

Tabela 1- Composição do Grupo

	Período no curso	Cor/Raça (Conforme indicado pelo/a estudante)	Gênero	Faixa etária	Experiência na Ed. Básica
E1	5º/7º	Nem negra, nem branca. Muito menos parda. Sou morena.	Feminino	De 18 a 25 anos	Sim
E2	10º/Irregular	Branca	Feminino	Mais de 40 anos	Não
E3	5º	Pardo	Masculino	De 33 a 40 anos	Sim
E4	Irregular (vários períodos da primeira metade do curso)	Branco	Masculino	De 18 a 25 anos	Não
E5	8º/Formanda	Negra	Feminino	Mais de 40 anos	Sim
E6	5º	Negra	Feminino	De 18 a 25 anos	Não

Diferentemente das/os estudantes, as entrevistas com os professores não estavam vinculadas às respostas do questionário, por isso puderam ser iniciadas antes da conclusão da segunda fase da coleta de dados. Todas as professoras e professores contatados se dispuseram a responder às perguntas da pesquisa. Foram entrevistados/as cinco docentes do curso de Pedagogia da UFMG. A seleção dos professores entrevistados considerou, inicialmente, critérios como: a participação nos processos de discussão e de elaboração do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, em análise; a vinculação a grupo de estudos e/ou pesquisas que trabalha com a temática étnico-racial na Faculdade de Educação; a docência em disciplinas que, a partir dos parâmetros da análise documental, abordam explicitamente ou potencialmente a temática étnico-racial; e a experiência na coordenação ou vice-coordenação do Colegiado do Curso de Pedagogia, após a criação da lei 10.639/2003.

Os critérios de seleção foram utilizados, em alguns casos, de forma isolada (apenas um dos critérios), contudo, na maioria dos/as entrevistados/as, esses critérios foram combinados. Na medida do possível, nos preocupamos, também, com critérios de diversidade e diferença das características individuais, contemplando homens e mulheres, brancos e negros, com maior ou menor tempo de magistério de educação superior, com experiência ou não na educação básica, com formação ou não no curso de Pedagogia.

É importante notar que a vinculação departamental dos professores foi um critério considerado, mas não priorizado. Obviamente, esse é um elemento não desconsiderado em nossa análise, mas não pode ser considerado um critério de seleção ou de exclusão, por não ter relação direta com a questão investigada. Do mesmo modo, características como tempo de docência na UFMG, formação na graduação ou na pós-graduação em cursos da mesma instituição, foram pontos não utilizados como critérios de inclusão/exclusão, mas que se tornaram um ponto de relevância na análise. Tanto o tempo de docência na universidade quanto o fato de alguns serem egressos de seus cursos, foram pontos importantes para percebermos a existência de uma relação entre o tempo de imersão na instituição investigada e a possibilidade de visualização/compreensão das mudanças relativas à dimensão racial na universidade, ao longo dos últimos anos, por parte dos/as entrevistados/as, bem como por nós. Ao todo, foram entrevistados **cinco professores** da Faculdade de Educação, contemplando os três departamentos da unidade. A composição do grupo de docentes entrevistados foi a seguinte:

Tabela 2 - Grupo Docente

	Cor/Raça	Gênero	Tempo de Docência na UFMG	Egresso/a de curso de graduação ou de pós na UFMG	Pesquisador/a das temáticas étnico-raciais	Ministra/ou disciplina que aborda a temática	Já foi coordenador/a ou vice do Colegiado	Formação inicial
P1	Branco	Masculino	20 anos	Sim	Não	Não	Sim	Ciências Sociais
P2	Branca	Feminino	8 anos	Sim	Sim	Sim	Não	Filosofia

P3	Negro	Masculino	5 anos	Sim	Sim	Sim	Não	Ciências Sociais
P4	Negra	Feminino	7 anos	Sim	Não	Sim	Sim	Pedagogia
P5	Branca	Feminino	21 anos	Não	Não	Sim	Sim	Pedagogia

As entrevistas realizadas seguiram o formato descrito por Laville e Dione (1999) com sendo o de entrevistas parcialmente estruturadas, com as questões norteadoras previamente definidas. Para os autores, as entrevistas parcialmente estruturadas são aquelas

cujos temas são particularizados e as questões (abertas) preparadas antecipadamente. Mas com plena liberdade quanto à retirada eventual de algumas perguntas, à ordem em que essas perguntas estão colocadas e ao acréscimo de perguntas improvisadas (p. 188).

A narrativa, no caso dos professores, foi estimulada, com objetivo de permitir-lhes a liberdade de expressar pensamentos e idiosincrasias. Nossa preocupação foi tanto a de não conduzir as respostas, que pudessem ser interpretadas como enviesadas quando da realização de nossa análise, quanto perceber nuances e detalhes não previstos nas questões previamente construídas. No caso dos estudantes, embora alguns tenham enriquecido as questões iniciais com suas narrativas, outros se ativeram a responder especificamente às perguntas realizadas. Todas as entrevistadas foram registradas por meio de gravações digitais.

No que se refere às observações não sistemáticas, cabe salientar que não houve uma definição temporal *a priori*, no que se refere às fases da pesquisa. Desde a primeira fase da coleta de dados (fase do levantamento de documentos), temos realizado um trabalho de observação de algumas atividades acadêmicas, sobretudo em outros espaços para além das salas de aula, de modo a compreender mais sobre a abordagem das questões raciais na formação de professores. Entendemos que observação pode favorecer outros olhares sobre o objeto, além de nos fornecer pistas sobre a dinâmica das relações de poder

envolvendo o currículo e a instituição em análise, como pudemos observar, por exemplo, durante a 25ª Semana do Conhecimento da UFMG ou durante as atividades desenvolvidas durante as Ocupações de estudantes. Optamos por não observar diretamente o trabalho dos professores em sala de aula, mas as atividades em que participam ou organizam fora das salas de aula, por facilitarem nossa presença. Entendemos, também, que nosso objetivo não se limita ao contexto de disciplinas específicas ou à atuação, também específica, de qualquer docente do curso, por isso optamos por não o fazer.

Na análise do material coletado, optamos por iniciar por uma análise descritiva do currículo prescrito, de modo a favorecer a compreensão posterior sobre as conexões entre o descrito no currículo formal e as narrativas de estudantes e de professores. A descrição desse material favoreceu a visualização e caracterização da instituição pesquisada, de modo a perceber algumas das escolhas institucionais, bem como os dilemas vividos na definição do currículo do Curso de Pedagogia. Do mesmo modo, parte das questões respondidas por estudantes no questionário permitiram o delineamento do perfil do corpo docente e apontou para algumas considerações quanto às controvérsias e contradições percebidas nessas mesmas respostas.

Na sequência, a partir dos dados coletados e analisados primariamente e das respostas dadas às entrevistas de estudantes e de professores, procuramos identificar efeitos ou sentidos atribuídos ao currículo do curso e à formação para o trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais; espaços onde a discussão étnico-raciais aparecem e como se apresenta em nos diferentes espaços; discursos acionados de/em outros campos, no sentido de favorecer a formação para trabalhar com a temática racial; saberes mobilizados e justificativas para inseri-los no debate; potencialidades e lacunas apontadas por estudantes e por professores à institucionalização de um currículo que forme para a atuação docente comprometida com a justiça social. O percurso da análise definiu a estrutura do trabalho desenvolvido.

1.4. Estrutura da Tese

Este trabalho está dividido em quatro partes ou capítulos, que seguem seguinte ordem: na primeira parte, além da introdução, estão descritos e comentados os objetivos da pesquisa, as perguntas ou indagações que motivaram a elaboração do trabalho e os aspectos iniciais do trabalho. Constam, também, a problematização relativa à temática objeto de nosso estudo, com alguns apontamentos justificam a relevância do trabalho de pesquisa, que tem como foco a Formação de Professores para o Trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais. Ainda nessa parte, são descritos os procedimentos e percursos metodológicos utilizados para a coleta e análise de dados, que mesclou elementos de duas metodologias, a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2001) e a Análise Crítica de Discurso – ACD (FAIRCLOUGH, 2016).

A segunda parte do trabalho apresenta os referenciais teóricos que nortearam o nosso trabalho de análise. No conjunto de teorias, são apresentados referenciais do campo da Formação de Professores, em especial os que abordam a relação entre a formação inicial e os saberes necessários à atuação junto ao cotidiano escolar. Teorias do campo do Currículo também compõem as bases do estudo, sobretudo, as com enfoque crítico, que nos auxiliam a compreender os processos de luta presentes nas definições curriculares e permitem interpretar os currículos como textos racializados. Ainda na segunda parte, apontamos as contribuições dos Estudos sobre Relações Étnico-Raciais no Brasil, que favorecem a compreensão dos processos de exclusão e de resistência da população negra, com destaque para os fenômenos da discriminação e do racismo na educação, bem como para os mecanismos institucionais que favorecem essa exclusão. Por último, são apresentadas as contribuições dos Estudos Pós-Coloniais e Decoloniais para a interpretação da realidade estudada. Tais estudos nos auxiliaram a refinar o olhar para objeto em análise, de modo a explicitar a complexidade presente nas relações sociais estabelecidas no contexto brasileiro, nas quais os processos de exclusão e as relações de poder entre grupos, seus saberes e suas práticas, culminaram em modos particulares

de ver e interpretar o mundo, e, conseqüentemente, de estruturar os processos educativos.

A terceira parte do trabalho contém a apresentação do cenário investigado, com descrição da instituição e de seus sujeitos, com foco nos/as estudantes do Curso de Pedagogia, que estão sendo formados para atuar como docentes na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Nesse capítulo, são apresentadas as primeiras análises realizadas, com dados sobre documentos e do questionário aplicado a estudantes. O currículo formal do curso é analisado considerando os elementos que o compõem e o perfil dos estudantes é apresentado, de modo a favorecer a visualização e a interpretação do contexto investigado.

A quarta e última parte do estudo apresenta a análise feita a partir tanto de dados dos questionários e da análise documental, quanto das entrevistas realizadas com professores/as e estudantes do Curso de Pedagogia da UFMG. O capítulo foi desenvolvido a partir das perguntas iniciais da pesquisa (como a Faculdade de Educação educa para o trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais e como os/as estudantes percebem e atribuem sentido a essa formação) e mescla informações das diferentes fontes, de modo a compreender diferentes aspectos envolvidos na definição do currículo analisado, ou seja, seus processos de seleção, organização e distribuição de conhecimentos, considerando as relações de força presentes no contexto investigado.

Nas conclusões, tecemos algumas considerações finais, buscando sintetizar nossas percepções sobre o objeto de estudo, os caminhos percorridos na análise e os resultados alcançados.

2. BASES TEÓRICAS DA PESQUISA

O tema de nosso estudo (formação inicial de professores no curso de Pedagogia para a atuação na Educação das Relações Étnico-Raciais) nos colocou diante do desafio de não desconsiderar os diferentes eixos de análise impostos pela temática, os quais abordaremos separadamente nessa parte do texto. Inicialmente consideramos referenciais de campos da Formação de Professores e do Currículo para orientar nosso trabalho, bem como das Relações Étnico-Raciais, especialmente aqueles desenvolvidos no campo da Educação.

A análise do objeto, no entanto, nos levou a buscar outras contribuições teóricas e optamos por ampliar esse referencial de análise, incluindo perspectivas e conceitos presentes em estudos Pós-coloniais e Decoloniais. Estas perspectivas se caracterizam pelas abordagens interdisciplinares, incluindo enfoques sociológicos, filosóficos, antropológicos e históricos, principalmente. Entendemos que as análises pós-coloniais e decoloniais nos auxiliariam a pensar aspectos mais amplos das relações étnico-raciais no Brasil, favorecendo o entrecruzamento das diferentes variáveis no que se refere aos currículos e à formação de professores. Percebemos a importância de contemplar esses estudos, uma vez que a compreensão da dimensão racial na sociedade brasileira não pode ser feita de maneira descolada de sua própria historicidade e das relações de força que se estabeleceram nesse contexto. Nosso histórico de colonialismo (*experiência colonial*), de escravidão, de desigualdade e de exclusão social, de negação do outro e de consolidação de um modelo específico de sociedade, construído a partir de relações sociais e raciais complexas, não poderia ser desconsiderado na realização desta análise. Além disso, nosso estudo aborda um recorte muito específico da formação de professores, não focado pelos estudos tradicionais do campo da Formação Docente, que priorizam aspectos e questões mais abrangentes dessa formação, com temas presentes no Brasil, mas também em contextos muito diversos do brasileiro. Partimos do pressuposto de que as práticas e discursos, escolhas, definições, opções, negações, seleções e exclusões da dimensão racial nos currículos, em geral e em um curso de formação de professores, são perpassadas por valores, crenças, conflitos e consensos anteriores e muito mais amplos que o próprio

contexto estudado, consolidados por meio de uma disposição presente naquilo que os teóricos decoloniais chamam de *colonialidade*. Em diálogo com as tramas e fios de uma rede social mais extensa, acreditamos poder realizar uma análise mais problematizadora, que possa envolver o complexo conjunto de relações de poder presentes em um currículo. A definição por esse referencial teórico nos pareceu a mais coerente para a concretização desse sentido. Assim, a crítica pós-colonial e decolonial passou a ser um elemento de grande importância na realização desse estudo, que buscou também se apoiar em conceitos e campos tratados a seguir.

2.1. Formação de Professores: formação inicial e saberes docentes

Nas últimas décadas, estudiosos do campo da Formação de Professores, originários de diferentes partes do mundo, têm se preocupado em demonstrar o vínculo entre um ensino de qualidade e uma adequada formação e valorização de professores. Há um consenso nos argumentos quando afirmam que problematizar a formação de professores, pilar importante de qualquer sistema educativo, é colocar em pauta um conjunto variado de fatores que exigem abordagens metodológicas diversificadas, assim como diferentes perspectivas de análise. Refletir sobre o perfil da formação de professores se apresenta como uma tarefa de indiscutível relevância, em uma época que grande parte dos países (sobretudo os “emergentes”) tem tentado concretizar as reformas desejáveis para os seus sistemas de ensino, criando condições e processos de implementação de ideias, de atitudes e, principalmente, de práticas cujos resultados só daqui a alguns anos serão recolhidos e avaliados (Evangelista e Shiroma, 2007).

Podemos afirmar que a história da educação no Brasil tem se reestruturado a partir do final da década de 1990 com a homologação da LDB 9.394/96. As mudanças implantadas na educação básica repercutem sobre a formação docente, uma vez que estão intimamente conectadas. As mudanças propostas para a formação de professores, a partir da LDB, trouxeram avanços e contradições que são discutidas em todos os âmbitos do sistema educacional. O movimento pela reformulação das propostas de formação docente, organizado

por profissionais da educação, vem contribuindo com as discussões e produções teóricas, pautadas numa concepção sócio-histórica em oposição às chamadas tendências tecnicistas. As propostas para o ensino e a formação são inúmeras e representam anseios e necessidades de grupos distintos, com posicionamentos nem sempre convergentes. Em uma visão mais crítica e progressista, para atender às necessidades e exigências do momento atual,

O currículo [de formação docente] precisaria conter os conteúdos necessários ao desenvolvimento das competências exigidas para o exercício profissional docente e tratá-los nas suas diferentes dimensões – na dimensão conceitual, na do saber fazer e na sua dimensão atitudinal – as quais devem estar consagradas no projeto pedagógico da instituição formadora (CAMARGO, 2013, p. 71).

Este “novo” quadro tem demandado dos cursos de formação docente, seja inicial ou continuada, uma reestruturação no sentido de atender o vasto leque de conhecimentos e habilidades, necessários ao trabalho do professor, no atual momento. A atuação comprometida com novos conteúdos e temáticas tem desafiado gestores, docentes e formadores de professores no sentido de se pensar alternativas para acolher a diversidade nos currículos, tanto da educação básica quanto dos cursos de formação. A formação de professores, quase sempre, se orienta por uma ou por diversas concepções de formação, na(s) qual(is) são priorizados certos tipos de conhecimento e de aprendizagem da profissão docente. Os estudos relativos a diferentes aspectos da formação docente podem nos ajudar a compreender a relação existente entre as concepções de formação e os conhecimentos disponibilizados nos currículos de cursos que preparam os profissionais da educação.

O campo da formação de professores se constitui, hoje, em um campo de estudos consolidado, com base nos critérios de

existência de objeto próprio, uso de metodologia específica, uma comunidade de cientistas que define um código de comunicação próprio, integração dos participantes no desenvolvimento da pesquisa e reconhecimento da formação de professores como um elemento fundamental na qualidade da ação educativa, por parte dos administradores, políticos e pesquisadores” (ANDRÉ, 2010, p. 175).

No interior do campo, vários temas e abordagens são contemplados pelos estudos e pesquisas realizados, entre os quais estão a *Formação Inicial*, a *Formação Continuada*, os *Saberes Docentes*, a *Identidade* e a *Profissionalização Docente* (ANDRÉ, 2010), entre outros. Em nosso estudo consideramos como referenciais teóricos de análise, em especial, problematizações feitas em produções do campo que focalizam dois desses temas: a *Formação Inicial de Professores* (NÓVOA, 1995a, 1995b, 2009; GATTI, 2010a, 2010b, 2013, 2014; SANTOS, 2013) e os *Saberes Docentes* (TARDIF, 2002; TARDIF; RAYMOND, 2000; GAULTIER, 1998).

Tomamos como referência uma ideia de formação inicial de professores como a descrita por Aguiar (2010), que expressa a estreita conexão entre essa formação e o seu currículo. Para a autora, formação inicial é a

Denominação dada à formação de docentes para o magistério da educação básica que se efetiva em cursos de formação de professores, mediante um currículo direcionado ao exercício profissional. [...] O sentido atribuído a essa formação tem refletido, historicamente, os embates de posições conflitantes: uma que visualiza a formação de professores como profissionais competentes para o mercado de trabalho; outra que situa a formação de docentes como educadores com sólida preparação cultural, científica e política e não apenas profissional. Para essa última posição, têm convergido as entidades acadêmicas da área que pugnam por uma educação emancipadora. Contudo, a depender da agenda dos grupos políticos que se revezam na máquina estatal, o pêndulo das políticas públicas de formação para o magistério tende para um dos polos e influencia as definições sobre o *locus* e o nível em que se situa essa formação (In: OLIVEIRA, DUARTE e VIEIRA, 2010, on-line).

Conforme o previsto na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação nacional (lei 9.394/1996), a formação inicial de professores ocorre, preferencialmente, em cursos de graduação licenciatura, podendo ocorrer nos cursos de nível médio, modalidade profissional para o Magistério, quando a docência for exercida na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Nesse trabalho a formação inicial analisada é feita em um curso de graduação (Pedagogia).

Os estudos sobre formação inicial podem abordar diferentes aspectos do tema, como por exemplo as políticas de formação docente, as diretrizes curriculares para a formação, os problemas e dilemas na definição dos currículos, as práticas curriculares no contexto das instituições formadoras, a relação entre teoria e prática na formação, os estágios supervisionados e as práticas de ensino, a relação entre a formação docente e os currículos da educação básica (GATTI, 2014). Para a realização desse trabalho nos concentramos nos estudos que se interessam pelos currículos e pelas possibilidades formativas de professores, bem como os que relacionam a formação, considerando, sobretudo, os diversos aspectos que envolvem o trabalho docente. Em especial, tomamos com referência os estudos que problematizam o contexto e os currículos das instituições formadoras e que defendem uma perspectiva mais crítica de formação, onde os conhecimentos e atividades propostos nos currículos favoreçam uma atuação comprometida com a dimensão social, ou seja, uma atuação que vise a uma educação que interrogue a realidade em seu entorno e provoque deslocamentos, contribuindo para a mudança.

A definição de saberes, conhecimentos e experiências que compõem um currículo de formação docente pode indicar um perfil ou modelo de formação. Assim, nesse estudo optamos por tomar como referência uma concepção de formação coerente com aspectos da temática em análise. Compreendemos que uma proposta coerente com a formação para o trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais se volta para uma prática docente comprometida com a transformação e a justiça social (DINIZ-PEREIRA; ZEICHNER, 2008; ZEICHNER, 2008; SANTOMÉ, 2013). Na medida em que os mecanismos de discriminação e de preconceito racial podem ser sutis e passar despercebidos aos professores e professoras menos atentos à temática, bem como podem ser negados e silenciados por docentes, por instituições escolares e por currículos, uma formação de professores para a justiça social estaria comprometida em formar profissionais para uma atuação crítica e inclusiva. Essa formação é considerada uma formação anti-racista ou multi/intercultural, embora, para Zeichner (2008), ela possua uma “ampla abrangência de justiça social” (p. 16) e vise formar professores dispostos e “capazes de trabalhar dentro e fora de suas salas de aula, a fim de mudar as desigualdades que existem tanto no ensino,

quanto na sociedade como um todo" (p. 17). O autor argumenta que o objetivo dessa proposta é habilitar os docentes a "interagir com culturas e esforços para construir justiça social, em oposição a estudar sobre culturas e trabalhos de justiça social" (p. 21), o que demandaria o aprendizado de um conjunto de saberes não só teóricos, mas, principalmente, práticos. Além disso, a formação de professores para a justiça social se encarregaria de contribuir para a mudança dos próprios sujeitos docentes e de suas idiossincracias, mesmo aqueles e aquelas que não acreditam que seja papel das instituições de ensino contribuir para a superação das exclusões sociais.

Uma das responsabilidades do curso de formação de professores, portanto, seria encontrar caminhos que tornem o professor habilitado a dismantelar as representações racistas, presentes no conteúdo didático, em seu comportamento e no comportamento dos alunos. Isto, no entanto, só poderá ser feito, caso venhamos a entender que o professor necessita desenvolver um cabedal, um recurso intelectual que o prepare para o enfrentamento da questão. (COELHO, 2005, p. 134).

Podemos dizer que a formação de professores no Brasil foi, até meados dos anos 1990, fortemente orientada por uma tendência fundada no modelo da chamada racionalidade técnica (SCHÖN, 1992). Nesta concepção de formação, saberes, conhecimentos, competências e desempenhos estão assentados em uma visão funcionalista e instrumental das demandas e dos problemas da docência. A docência seria exercida, nesta perspectiva, a partir da capacidade de aplicação de teorias, técnicas e procedimentos científicos. Assim, independentemente dos sujeitos e dos contextos institucionais, a prática docente se configuraria em uma mera aplicação de modelos desenvolvidos a priori e descolados da realidade social, histórica e política onde acontece tal prática.

A formação de professores comprometida com a justiça social, por sua vez, se propõe a ir além da dimensão técnica da profissão, provocando os sujeitos a refletirem sobre as práticas de exclusão impostas pela realidade social. Neste sentido, a formação de professores para a justiça social levaria os/as docentes em formação a pensarem práticas pedagógicas que ensinem, mais que os conteúdos relativos aos conhecimentos acumulados pela humanidade, também

conteúdos que visem a transformação individual e coletiva, como valores e comportamentos (ZEICHNER, 2008; SANTOMÉ, 2013).

No que tange aos estudos sobre *saberes docentes*, nos apoiamos em trabalhos que tomam os saberes para a docência como elementos constitutivos do processo formativo. Para alguns teóricos que abordam os saberes docentes, as mudanças implementadas nos cursos de formação de professores decorrem de demandas atuais dos sistemas educacionais. Em decorrência da complexidade social e da mudança de perspectivas das recentes correntes pedagógicas, os saberes da/para a docência se ampliam e se diversificaram, envolvendo desde as dimensões técnicas da pedagogia (como ensinar) até dimensões culturais, políticas e sociais do contexto onde se inserem as instituições escolares (SANTOMÉ, 2013; PUENTES, AQUINO e NETO, 2009; GAULTHER, 1998). Apesar da diversidade de classificações e de tipologias nos estudos sobre os saberes docentes, há significados conceituais comuns, como destacam PUENTES, AQUINO e NETO (2009).

Os estudos sobre saberes docentes podem estar concentrados no ambiente de atuação profissional dos professores (escolas), mas também abordam os saberes na formação inicial e na formação continuada. Considerando que há uma relação entre o que se aprende e o que se ensina, acreditamos que o trabalho de pesquisa sobre saberes nos currículos de formação inicial deve estar em conexão com as atuais demandas de atuação do magistério. Mesmo sabendo da diversidade de aspectos envolvidos na atuação de professores, em seu cotidiano profissional, consideramos que as caracterizações e definições acerca dos saberes necessários à docência levaram ao entendimento de que existem diferentes tipos de saberes e que todos esses tipos têm seu lugar de importância na prática do/a professor/a. Sobretudo, os estudos sobre saberes docentes nos auxiliam a compreender como poderia estar ou como está organizado um currículo de uma formação voltada para a atuação com a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Em nosso estudo tomamos como referência, mais fortemente, as classificações desenvolvidas por Tardif (2002) e Gauthier (1998), que elencaram um conjunto de saberes que abrangem desde a dimensão pessoal da formação e das

experiências progressas dos/as docentes em formação até as dimensões disciplinares (área de conhecimento objeto da docência), passando pelos saberes experienciais ao longo do período de formação (TARDIF, 2002; TARDIF; RAYMOND, 2000; GAUTHIER, 1998). O trabalho desses autores nos é particularmente valioso, uma vez que as tipologias desenvolvidas por eles, embora possa extrapolar a formação inicial e contemple a formação continuada e os saberes adquiridos na prática profissional, são diversificadas e, em nosso entendimento, abarcam as múltiplas dimensões de uma formação inicial comprometida com a justiça social, como é o caso da formação para o trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais.

O trabalho de Cunha (2009), a partir do proposto por Tardif, propõe uma tipologia de saberes docentes que, segundo Puentes, Aquino e Neto (2009), favorece a identificação da natureza dos saberes e a sua importância na prática profissional. Em face disso, a autora nos fornece uma tipologia (CUNHA, 2009, p. 38-39) que consideramos coerente com a temática analisada. Abrange tanto aspectos teóricos quanto aspectos práticos dos saberes docentes. São elas:

1) *os relacionados com o contexto da prática pedagógica*, vinculados ao saber identificar as teias sociais e culturais que definem o espaço em que os processos de ensinar e aprender acontecem e como se dá a inter-relação entre elas (conhecimento da escola, a história das disciplinas escolares, das políticas que envolvem a escola etc.); 2) *os relacionados com a ambiência de aprendizagem*, vinculados às habilidades de incentivo à curiosidade dos alunos e o conhecimento das condições de aprendizagem e das múltiplas possibilidades que articulam conhecimento e prática social); 3) *os relacionados com o contexto sócio-histórico dos alunos*, associados às habilidades de leitura da condição cultural e social dos estudantes, ao estímulo de suas capacidades discursivas e de recomposição de suas memórias educativas; 4) *os relacionados com o planejamento das atividades de ensino*, vinculados às habilidades de delinear objetivos de aprendizagem, métodos e propostas de desenvolvimento de uma prática efetiva (saber dimensionar o tempo disponível, relacionando-o à condição dos alunos e às metas de aprendizagem); 5) *os relacionados com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades*, associados ao saber dar aula, ser artífice, junto com os alunos, de estratégias que favoreçam uma aprendizagem significativa); 6) *os relacionados com a avaliação da aprendizagem*, referentes à capacidade de saber retomar a trajetória percorrida, os objetivos previstos e as estratégias avaliativas que melhor informem sobre a aprendizagem dos alunos (PUENTES, AQUINO e NETO, 2009).

Dentro da tipologia desenvolvida por Cunha (2009), apenas a última, relativa aos saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem, não envolvem diretamente aspectos que consideramos pertinentes ao nosso estudo. Todos os demais saberes podem ser considerados quando estudamos os saberes disponibilizados nos currículos de formação de professores, visando o trabalho comprometido com a justiça social e, conseqüentemente, voltados para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Em face do exposto, consideramos que tanto o trabalho de Gauthier quanto o trabalho de Cunha nos ajudariam na análise da pesquisa.

2.2. Teorias de Currículo: o currículo como texto racializado

As narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. (SILVA, 1996:166)

Uma das premissas dos estudos sobre currículo, posta no campo há várias décadas, é que “a questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado” (SILVA, 1999). Esse aspecto (qual conhecimento) tem sido tratado por diferentes autores, desde os primeiros estudos voltados para o tema currículo, mesmo os considerados mais tradicionais. O debate sobre o conhecimento presente no currículo, todavia, adquiriu mais visibilidade, sobretudo, a partir dos anos 1970, quando a diversidade de abordagens presentes nos trabalhos do campo colocou em questão e em evidência as múltiplas facetas envolvidas nos processos de seleção, organização e distribuição do conhecimento. Dois momentos/movimentos se destacam nesse período: o surgimento da chamada Nova Sociologia da Educação (NSE), na Inglaterra, e o surgimento do Movimento de Reconceptualização do Currículo, nos Estados Unidos. Embora com enfoques e abordagens distintas, autores de ambos os movimentos se apoiaram em um pensamento crítico, visando problematizar diferentes aspectos

do conhecimento escolar. Desse conjunto surgiram os estudos denominados pelos especialistas como Teorias Críticas de Currículo.

As mudanças sociais efetivadas a partir da década de 1960, em diferentes partes do mundo, motivadas pelo surgimento de grandes agitações e reivindicações sociais e culturais de grupos sociais que empunhavam bandeiras em prol da luta por direitos e por melhoria nas condições de vida, são alguns exemplos do contexto no qual surgem as teorias críticas. Estudantes, mulheres, negros/as, bem como outros segmentos sociais em desvantagem social, com menor poder e prestígio, lutavam por uma renovação social e cultural em que conquistariam uma igualdade de direitos e deveres. A procura por soluções “mais justas” para problemas como o racismo, as condições precárias de vida da classe operária, o desemprego, a violência urbana, entre outros, tornou-se visivelmente urgente e relevante. A sociedade vivia um *boom* de demandas, e as transformações se faziam necessárias e urgentes, incluindo mudanças educacionais¹⁵.

Data, ainda, deste período o surgimento de discussões e teorizações que questionavam diferentes aspectos da estrutura educacional vigente. As instituições escolares, sobretudo as de nível primário e secundário, passaram a ser interpeladas e acusadas de contribuir para a reprodução das relações sociais estabelecidas. Os estudos sobre os fenômenos educacionais se dedicaram a demonstrar como e porque a escola não favorecia a ascensão social de estudantes oriundos das camadas populares, abalando, desse modo, a crença de que a escola reduzia as desigualdades sociais dos indivíduos, já que proporcionava a todos o “mesmo” acesso aos bens simbólicos, aos mesmos conhecimentos (MOREIRA, 1989). Nas palavras de Bourdieu (1999) a escola transformava desigualdades sociais – e podemos acrescentar a isso diferenças culturais – em desigualdades educacionais.

Ora, se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal à qual obedece todo sistema escolar é injusta de fato, e que, em toda sociedade onde se proclamam ideais democráticos, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios (BOURDIEU, 1999: 53).

¹⁵ Um exemplo importante foi a luta dos estudantes em todo o mundo, ocorrida no ano de 1968.

A NSE – Nova Sociologia da Educação – surge em meio a essa efervescência social, política, cultural e intelectual, e marca o início de um novo tipo de questionamento sobre o campo do currículo. Buscando problematizar a “antiga” Sociologia e, especialmente, o modo pelo qual os estudos desse campo analisavam os resultados desiguais no interior do sistema educacional, a NSE questionava, primordialmente, a maneira como o currículo era abordado por educadores, por especialistas em educação, por administradores e legisladores educacionais. Os teóricos da NSE defendiam que o currículo é uma construção social e não algo pronto e definido. Entendido como construção social, tornava-se, desse modo, necessário que se discutisse a natureza do conhecimento escolar e do próprio currículo. Além disso, a NSE também questionava o papel do currículo na produção das desigualdades sociais, políticas, econômicas, etc. (Young, 2000). Como ressaltou Young (2000), ao sugerir que

o currículo acadêmico [o modelo hegemônico] talvez não fosse uma seleção benigna do “melhor da cultura”, mas, sim, a seleção de conhecimentos feita por uma elite muito interessada em preservar sua própria posição – a “nova sociologia da educação” era vista como um desafio a algo quase sagrado (p. 65-66).

O marco inicial da NSE foi a publicação do livro *Knowledge and Control*, em 1971, organizado pelo professor Michael Young, teórico considerado um dos líderes do movimento. A obra contou com a colaboração de autores dos campos da Sociologia e da Sociologia da Educação, cujos trabalhos, conforme o mencionado, se voltaram para a problematização do papel do currículo na reprodução das desigualdades e do fracasso educacional, principalmente entres estudantes oriundos de camadas populares e da classe trabalhadora. Nessa obra, Young afirma que para conhecer-se a natureza do conhecimento escolar e do currículo, é preciso entender que eles não são mais que invenções sociais resultantes de um processo de conflitos e disputas, ou seja, resultantes de relações de poder (YOUNG, 2000).

O currículo, cuja organização era anteriormente considerada como um trabalho de caráter meramente técnico – nos modelos propostos por Franklin Bobbitt e por Ralph Tyler – voltada especificamente para a seleção, organização e avaliação de conteúdos, envolvendo processos e métodos, passa, a partir da NSE, a ser considerado como um artefato social e cultural, que reflete a maneira como a sociedade vê e trabalha a socialização das crianças e jovens. Isto significa dizer que o currículo passa a ser percebido como um campo de luta, como uma arena na qual visões particulares, interesses de grupo e relações de poder se manifestam em se confrontam. Em decorrência disso, formas específicas de seleção dos conhecimentos, no interior das culturas, configuram um determinado perfil de currículo que está articulado a interesses sociais mais amplos. Como argumentou Basil Bernstein,

o modo como uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia os saberes destinados ao ensino reflete a distribuição do poder em seu interior e a maneira pela qual aí se encontra assegurado o controle social dos comportamentos individuais (apud FORQUIN, 1993: 85).

Paralelamente às críticas levantadas pela NSE, surge nos Estados Unidos, ainda no início da década de 1970, o Movimento de Reconceptualização do Currículo. Este movimento, também conhecido como Sociologia Crítica do Currículo, teve por objetivo a identificação e a conseqüente busca pela explicitação dos aspectos e práticas educacionais que contribuía para a limitação dos direitos dos indivíduos e dos diversos grupos sociais (MOREIRA, 1989; MOREIRA e SILVA, 1994). A partir desse movimento, os estudos e pesquisas se voltaram para o conteúdo cultural dos currículos presentes nas escolas, mostrando sua vinculação às ideologias e práticas dos grupos sociais dominantes. A preocupação era mostrar aspectos do conhecimento e das práticas escolares que contribuía para a desigualdade, o fracasso e a exclusão social. Como conseqüência, a luta desse movimento centrava-se na necessidade de valorização e introdução de elementos das diferentes culturas, especialmente da cultura popular, nos currículos escolares.

Ambos os movimentos (a NSE e a Sociologia Crítica do Currículo) apresentaram uma preocupação sociológica voltada para as práticas escolares e com aspectos

do currículo, que estariam implícitos ou explícitos nas relações cotidianas das escolas, que contribuiriam para a construção das “subjetividades humanas” (SILVA, 1999). Moreira e Silva (1994) mapearam e organizaram sinteticamente as principais questões discutidas na Teoria Crítica e na Sociologia do Currículo em torno de três eixos: ideologia, cultura e poder. Para eles, a partir das questões suscitadas pelos/as teóricos dos movimentos da NSE e da Sociologia Crítica do Currículo, “o conhecimento corporificado como currículo educacional não pode mais ser analisado fora de sua constituição social e histórica” (pág. 20). A partir desse momento, “a Teoria Curricular não pode mais se preocupar apenas com a organização do conhecimento escolar, nem pode encarar de modo ingênuo e não-problemático o conhecimento recebido” (ibid: 21).

O início da preocupação com a questão da ideologia na educação teve influência do trabalho de Louis Althusser (1983), na obra “Ideologia e os Aparelhos Ideológicos do Estado”. Althusser argumentava que a educação não é um mecanismo desinteressado de transmissão de conhecimentos, mas que se constituiria, de fato, em um dispositivo eficiente de transmissão dos conhecimentos e da ideologia das classes dominantes, conhecimentos e visões de mundo considerados “válidos” e “legítimos”, de modo a garantir a manutenção do status quo. Embora essa obra tenha contribuído muito para o avanço das pesquisas educacionais, ela foi, também, objeto de críticas e de revisões. Uma das principais críticas ao estudo de Althusser refere-se à noção de que sua teoria criou uma situação de binarismo (falso/verdadeiro), onde o conceito de ideologia é compreendido como um conjunto de ideias falsas sobre a sociedade (MOREIRA e SILVA, 1994). Nessa perspectiva, a não-ideologia estaria situada na verdadeira consciência, ou seja, a contra-ideologia compreenderia um conjunto de ideias verdadeiras sobre a “realidade social”.

No eixo cultura, sob a perspectiva da teorização crítica, a relação educação, currículo e cultura passou a ser analisada considerando-se as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar, onde se buscou discutir a função de transmissão cultural da escola e, ainda, os critérios de seleção e exclusão de elementos culturais no interior das práticas educativas. Para a teoria educacional crítica, cultura e currículo são indissociáveis, constituindo-se em um processo de cunho fundamentalmente político, isto é, em um processo contínuo que envolve

negociações e renegociações de interesses e onde a heterogeneidade deve (ou deveria) prevalecer (FORQUIN, 1993; APPLE, 1997).

Na tradição crítica, a tendência da escola em homogeneizar a cultura é amplamente questionada. Como ressaltam Moreira e Silva (1994), “a cultura não é vista como um conjunto inerte e estático de valores e conhecimentos a serem transmitidos de forma não-problemática a uma nova geração, nem ela existe de forma unitária e homogênea” (pág. 26). Assim sendo, a cultura é um campo de luta e de conflitos, que inclui a negociação e, muitas vezes, a imposição de concepções e significados particulares. O currículo, neste sentido, está diretamente relacionado a uma política cultural de contestação e de produção simbólica, e a escola torna-se um palco privilegiado desses conflitos e lutas voltados para o caráter ativo da produção cultural, ou seja, a produção, a resignificação e re-produção de culturas (GIROUX, 1997).

Além do processo conflitivo que envolve a seleção dos conhecimentos e conteúdos culturais em que, geralmente, é privilegiada a denominada visão autorizada da cultura, os conhecimentos sociais ainda sofrem um processo de reorganização e reestruturação que os tornaria “mais assimiláveis” aos/às estudantes. Nesse processo de recontextualização (BERNSTEIN, 1996), o currículo também pode ser (e é) mobilizado por intenções particulares de transmissão cultural, sobretudo por intenções oficiais do Estado e de outras instâncias oficiais e privadas, como as editoras de livros, que buscam adaptá-lo à realidade escolar, considerando-se que a escola é uma agência de socialização das crianças e jovens. O currículo é, nessa perspectiva, perpassado por interesses sociais que envolvem relações de poder e de controle social. É necessário destacar, todavia, que a teoria crítica tem mostrado que as tentativas de homogeneizar o currículo, por meio de guias curriculares, de livros didáticos e/ou de programas de curso, tendem a ser frustradas, uma vez que a escola apresenta-se como um espaço cultural ativo, onde se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida e de valores sociais e onde a transmissão dos conhecimentos é fadada a uma resignificação por parte de seus atores, já que cada um interpreta/entende uma mensagem em função de seu universo cultural. A noção de que a educação e o currículo estão implicados em relações de poder perpassa tanto a relação entre a educação e o currículo, como a relação entre

educação, currículo e cultura e, por isso, possui uma dimensão política muito potente. Isto significa dizer que o vínculo entre educação, currículo e poder se revela em relações de força/luta dentro e fora da escola, em que hierarquias sociais se manifestam e se concretizam no cotidiano da escola, seja nos princípios e critérios que orientam a definição do que é e o que não é conhecimento válido; seja na primazia de alguns conteúdos sobre outros; seja na forma de tratá-los, disciplinarmente ou não; seja nas relações entre esses conteúdos e os/as estudantes, mediadas pelos professores, pelos livros didáticos ou pelos guias curriculares. Ainda segundo Moreira e Silva (1994), as relações de poder se manifestam tanto pelo poder dos grupos e classes dominantes, corporificado no poder do Estado, como pelas expressões cotidianas, muitas vezes complexas, sutis e pouco ou dificilmente identificáveis, das práticas escolares. Para eles:

Na visão crítica, o poder se manifesta através das linhas divisórias que separam os diferentes grupos sociais em termos de classe, etnia, gênero, etc. Essas divisões constituem tanto a origem quanto o resultado de relações de poder. (MOREIRA e SILVA, 1994: 29).

Estudiosos da teoria curricular crítica realizaram um contínuo esforço de identificar e analisar como se estruturam e se constituem as relações de poder na educação, no currículo e nas práticas escolares cotidianas, sobretudo nas questões referentes à dimensão cultural, à seleção, organização e distribuição de conhecimentos. Consideramos que o currículo é um campo cultural de construção e produção de significações e de significados, sendo, portanto, um terreno fértil para a luta pela transformação (ou pela manutenção) das relações de poder. Neste sentido, é de grande importância a realização de análises voltadas para os efeitos produzidos pelos currículos no sistema educacional, em todos os seus níveis, dando ênfase às relações de classe, raça, etnia e gênero que interferem ou determinam a construção do currículo, à medida que estão imersos em determinadas relações de poder e de interesses, presentes no cotidiano das instituições educativas e da sociedade.

Michael Apple, Henry Giroux e Peter McLaren destacam-se entre os autores, nos Estados Unidos, que buscaram desenvolver estudos e pesquisas sobre as

relações de poder e as políticas culturais do currículo, na vertente da teorização crítica. Apple, na fase inicial de seus trabalhos, focalizava a dimensão da ideologia no currículo, enfatizando as relações de classe implícitas no processo de “distribuição” do conhecimento oficial realizado pela escola. Este autor, segundo Silva (1999), procurava mapear e analisar a conexão entre a produção, distribuição e consumo dos recursos materiais (econômicos) e a produção, distribuição e consumo dos recursos simbólicos (cultura, conhecimento, educação e currículo), ou seja, procurava analisar “as contradições e ambiguidades do processo de reprodução cultural e social” (pág. 48). Ao investigar o *currículo oculto*, Apple argumentava que este “incute no aluno disposições e propensões que possam ser funcionais, em sua vida futura, em uma ordem social estratificada” (Ibidem).

As diferentes expressões do currículo, de acordo com Santos e Paraíso (1996), traduzem as especificidades das dimensões que compõem o currículo. Entre as expressões do currículo definidas pelas autoras estão, além do *currículo oculto*, o *currículo oficial*, o *currículo formal*, o *currículo em ação ou real*, o *currículo explícito* e o *currículo vazio ou nulo* (p. 84). Em nosso trabalho, as diversas expressões do currículo poderão ser percebidas, ainda que nosso foco priorize algumas delas de modo mais evidente.

Segundo Santos e Paraíso (1996), o *currículo oficial* se refere ao que “foi planejado oficialmente [por instituições e agências reguladoras, como o MEC e as Secretarias de Educação] para ser trabalhado nas diferentes disciplinas e séries de um curso”. O *currículo formal* inclui também o oficial e “abrange todas as atividades e conteúdos planejados para serem trabalhados na sala de aula”, enquanto o *currículo em ação ou real* se refere a “todos os tipos de aprendizagens que os estudantes realizam como consequência de estarem escolarizados”. Envolve a dimensão da experiência educativa, na qual há um “ambiente que propõe-impõe todo um sistema de comportamentos e valores e não só de conteúdos de conhecimentos a assimilar”. O *currículo oculto*, por sua vez, abarca “o conjunto de normas e valores implícitos nas atividades escolares, porém não-mencionados pelos professores ou não-intencionalmente buscados por eles”. Desse modo, se referem a “aprendizagens ou efeitos de aprendizagens não intencionais que se dão como resultado de certos elementos

presentes no ambiente escolar [ou educacional]” e se constitui “tanto de práticas como de mensagens não explícitas”. O *currículo explícito*, em contraponto ao currículo oculto, “representa a dimensão visível do currículo e se constitui nas aprendizagens intencionais buscadas ou deliberadamente promovidas através do ensino”. Já o *currículo vazio ou nulo*

se constitui nos conhecimentos ausentes, tanto das propostas curriculares (currículo formal) como das práticas das salas de aula (currículo em ação), que, muitas vezes abrangem conhecimentos significativos e fundamentais para a compreensão da realidade e para a atuação nela. Também chamado de “campos de silêncio” ou de “omissões”, seu significado é fundamental para entender o currículo como espaço de afirmação e negação de elementos das diferentes culturas, produzindo efeitos sobre os estudantes, tanto em função do que diz como daquilo que silencia (SANTOS; PARAÍSO, 1996, p. 84).

Uma definição de currículo, não contemplada por Santos e Paraíso (1996) e desenvolvida por Santomé (1995), ampliou o rol dessas definições/expressões/manifestações: o *currículo turístico*. O autor diz que o *currículo turístico* acontece quando temáticas, geralmente relativas à diversidade cultural, são incluídas esporadicamente nos currículos. Quase sempre, isso se dá por meio de unidades didáticas isoladas e são trivializadas, tratadas como algo exótico (souvenir), desconectadas da realidade, estereotipadas e tergiversadas, isto é, simplificadas ou deformadas, de modo a ocultar para da história de grupos marginalizados. Para Santomé (1996), o *currículo turístico* aborda de maneira marginalizada e desvirtuada conhecimentos relativos ao que ele chamou de “culturas negadas e silenciadas no currículo”.

Como dissemos, as teorias críticas ampliaram as possibilidades de compreensão dos fenômenos ligados ao currículo, sobretudo, quando ressaltaram a relação existente entre o conhecimento, a cultura e o poder. Em seus últimos estudos, Michael Apple se voltou para a análise do formato e da dinâmica do currículo. De acordo com Moreira (1989), Apple preocupou-se em incluir novas categorias e novos enfoques em seus trabalhos. Suas preocupações se voltaram para a dimensão cultural na relação entre Estado, Escola e Currículo. Em vários de seus trabalhos, volta-se para a prática

curricular, mostrando como esta é permeada por resistências e oposições e, ainda, para a influência das relações de gênero e de “raça”, além das de classe social, nos currículos e nas práticas escolares, buscando desvendar mecanismos de discriminação/exclusão e/ou anunciar possibilidades de libertação/inclusão.

Henry Giroux forneceu valiosos elementos de análise que contribuíram para o fortalecimento da teorização crítica. Em consonância com outros estudiosos críticos, seu foco esteve concentrado na contestação das perspectivas tecnicistas dos currículos vigentes. O principal argumento de Giroux era o de que um currículo baseado em critérios de racionalidade técnica e da eficiência era limitado, pois deixava de lado elementos éticos, históricos e políticos da construção do conhecimento e, até mesmo, das ações humanas e sociais. Para ele, a supressão desses elementos contribuía para a reprodução das injustiças e/ou desigualdades sociais. Seus trabalhos tiveram, nessa época, um aporte teórico baseado nos conceitos desenvolvidos pela Escola de Frankfurt.

Giroux, diferentemente de Apple, mas igualmente crítico, inspirou-se na fenomenologia e nos modelos interpretativos de teorização social (SILVA, 1999). Preocupado em proporcionar alternativas que extrapolassem o pessimismo e o imobilismo implícitos nas teorias da reprodução, este autor buscou apoio no conceito da resistência ao desenvolver seus estudos, assentados na teorização crítica. Giroux registra, ao expor os conceitos de emancipação e libertação, muito influenciados pela obra de Paulo Freire, a existência de mediações e ações pedagógicas que neutralizam e colocam-se contra os interesses dominantes (GIROUX e MCLAREN, 1994). Um de seus principais argumentos, baseado no conceito de “esfera pública” de Habermas, é o de que a escola e o currículo devem funcionar como uma “esfera pública democrática”, onde os/as estudantes possam praticar a discussão e a participação, pressupostos da vida social e democrática, de modo a desenvolver suas habilidades de questionamento. Também, a partir da ideia de “intelectual orgânico” de Gramsci, ele defendeu que os professores podem se tornar “intelectuais transformadores”, isto é, profissionais que se comprometam e se envolvam nas atividades de emancipação e de libertação dos indivíduos (sobretudo dos/as estudantes), de forma crítica e questionadora (GIROUX, 1997). Tratando a pedagogia e o

currículo como “política cultural”, esse autor tem contribuído para a consolidação da noção de que no currículo são produzidos, criados e recriados, de modo ativo, significados sociais impostos e contestados e diretamente relacionados às relações sociais de poder e de desigualdade (GIROUX e MCLAREN, 1994; GIROUX, 1999).

Considerando o exposto, podemos dizer que o campo curricular, a partir da teorização crítica, concentrou-se inicialmente na análise das relações sociais, dando especial ênfase à dinâmica de classe no processo de reprodução cultural das desigualdades escolares decorrentes da estrutura socioeconômica da sociedade capitalista. Todavia, a ação dos diferentes movimentos sociais, organizados pelos mais diversos segmentos da sociedade civil, tornaram explícito que as reflexões acerca dessas desigualdades não poderiam ficar centradas apenas na categoria classe social. Nesse cenário surgem estudos e pesquisas voltados para outros aspectos socioculturais, como para as relações de gênero e para as de raça/etnia, por exemplo.

Os primeiros trabalhos voltados para as complexas relações de gênero e de raça/etnia, que permitiam novas possibilidades de análise sobre as práticas escolares, concentraram-se, sobretudo, nas questões referentes ao acesso à educação e ao currículo. No caso específico das relações de raça/etnia, o principal objetivo era mapear e analisar os fatores determinantes no fracasso escolar de estudantes pertencentes a grupos étnico-raciais considerados minoritários. Embora muitos destes estudos focalizassem os mecanismos presentes no sistema de ensino que pudessem, de alguma forma, ser geradores desse fracasso, a maioria não buscava questionar os conteúdos curriculares que eram oferecidos às crianças e jovens pertencentes àqueles grupos (Young, 2000).

A partir, entretanto, das análises pós-estruturalistas e da emergência do campo dos Estudos Culturais o currículo passou a ser visto como um elemento discursivo, produtor de “regimes de verdade”. Dessa forma o texto curricular passou a ser entendido não como um reflexo da realidade, mas como um elemento constituinte dessa própria realidade (SANTOS, 1993). Como ressalta Silva (1996), “as narrativas do currículo contam histórias que fixam noções

particulares sobre gênero, raça, classe – noções que acabam também nos fixando em posições muito particulares ao longo desses eixos (p. 166).”

Pensando que o corpo de um texto curricular está permeado por narrativas que, implícita ou explicitamente, abordam questões étnico-raciais e nacionais, os teóricos do campo do currículo acreditam que tais narrativas podem prestar-se a celebrar os mitos da origem nacional que legitimem o privilégio e poder dos grupos raciais dominantes em detrimento dos grupos raciais dominados. Assim, as identidades destes últimos grupos poderiam, frequentemente, ser tratadas como exóticas e/ou folclóricas. É neste sentido que o currículo se estabelece como uma narrativa que inclui a questão racial – ao abordá-la, direta ou indiretamente, ou ao silenciá-la.

Para Pinar (1995a),

quando reconhecermos que somos criaturas raciais, [...] nós reconheceremos que o currículo é uma 'narrativa racial'. Nas representações de raça, diferença e identidade, o currículo escolar apresenta imagens sobre quem somos enquanto criaturas individuais e cívicas. (p. 67)

Estando perpassadas por questões de poder, as narrativas constituem-se em práticas discursivas importantes e poderosas, uma vez que o conhecimento incorporado pelo/no currículo está relacionado àquilo que os/as estudantes se tornarão como sujeitos sociais. Todavia, há que se ressaltar que, mesmo tentando estabelecer e fixar identidades hegemônicas, os significados dessas narrativas curriculares não são, definitivamente, fixos. Há um processo de luta e de contestação pelo significado, presentes no processo de produção e recepção dos discursos. Isto significa dizer que, permeando as narrativas curriculares, existe, tanto a pretensão da formação de identidades fixas como o movimento em que essas identidades são questionadas, tornando-se objeto de disputas e de contestação. Afinal, o currículo é perpassado por diferentes discursos que interpelam os alunos, assim como outras narrativas presentes na sociedade.

O reconhecimento de que o currículo pode ser trabalhado como um conjunto de múltiplas narrativas é imprescindível para se tentar desconstruir os discursos

presentes nessas mesmas narrativas, que pretendem produzir, ou ajudar a produzir, identidades e subjetividades sociais hegemônicas. Reconhecer o currículo como uma narrativa racial abre a possibilidade de se pensar como as identidades e subjetividades raciais podem ter sido forjadas. Abre, ainda, a possibilidade para a existência de novas narrativas ou “narrativas alternativas”, diferentes e mais plurais, oferecendo a possibilidade de desconstrução de regimes de verdade.

No caso específico do estudo de um currículo de formação de professores, com foco na presença e/ou ausências do debate sobre as questões raciais, as teorias críticas e pós-críticas de currículo nos ajudam a problematizar as hierarquias do próprio conhecimento selecionado para compor esse currículo. Compreender os processos envolvidos nessa seleção e organização curricular, as disputas e relações de poder, os discursos circulantes, a atuação dos grupos e pessoas, as ausências e silêncios, é entender o currículo como um campo de luta. Neste sentido, os estudos curriculares nos servem de base para refletir e analisar os diferentes aspectos envolvidos na definição do currículo do curso de Pedagogia da UFMG, especialmente no que se refere a formação de professores para a atuação com a Educação das Relações Étnico-Raciais.

2.3. Contribuições dos estudos sobre as relações étnico-raciais no Brasil

Se a Abolição não resolveu muitas das necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais do negro, ela lhe abriu a possibilidade de organizar-se em condições diferentes daquelas da escravidão, com graus significativamente diferentes de liberdade. (Domingues, 2008: 518)

Como já dissemos, nosso referencial teórico possui algumas particularidades de abordagem que nos obriga a fazer interlocuções com elementos históricos e sociais, relativos ao tema estudado. A partir dessa lógica, não podemos desconsiderar os processos de atuação dos sujeitos, individuais e coletivos, no sentido de viabilizar a existência de uma educação antirracista. Entendemos que

a proposta, hoje existente, voltada para a Educação das Relações Étnico-Raciais é o resultado da ação desses sujeitos, por isso é imprescindível falar sobre as lutas enfrentadas até a criação da lei 10.639/2003. Nessa parte do trabalho faremos, assim, uma rápida digressão, a fim de nos ajudar a esclarecer os processos de negociação e luta dos negros no Brasil. Nosso objetivo é atingir uma compreensão mais abrangente das relações de poder envolvidas na luta antirracista, principalmente no campo educacional, que têm consequências nas formas pelas quais se materializam no currículo do curso que analisamos. Como já mencionado anteriormente, cremos que as escolhas, inclusões e exclusões, negações ou silenciamento da temática racial na formação de professores tem relação com elementos de uma colonialidade do poder e do saber, materializados por meio do racismo, das crenças e valores mais amplos da sociedade brasileira.

Quase todas as conquistas legais alcançadas, em termos de direitos, sobretudo aquelas adquiridas por grupos sociais minoritários, seja em termos de raça, etnia, classe social, gênero, sexualidade, religião ou outros, são fruto de mobilizações e reivindicações desses mesmos grupos ou de pessoas ligadas a eles (simpatizantes). A história da humanidade está repleta de exemplos dessa afirmação, especialmente, a partir do século XVIII, onde o surgimento dos “direitos de cidadania” como arcabouço jurídico se deve, em grande parte, aos processos de luta, pacífica ou não, no interior das relações sociais modernas.

Norberto Bobbio (2004), afirma que as Constituições modernas têm por base os direitos do homem, que estão alicerçados na democracia e na paz. Compreende-se, assim, que a manutenção dos direitos do homem depende, conseqüentemente, da manutenção de um Estado Democrático, em situações pacíficas, relativamente estáveis. Tal estabilidade, no entanto, se refere a um processo de acomodação de conflitos, gerados pelas mudanças estabelecidas a partir do advento da modernidade e das novas formas de organização social.

Desse modo, cabe enfatizar que a conquista de direitos se deu e se dá por processos lentos, gradativos, com avanços e recuos, fluxos e refluxos, idas e vindas. Não sem alguma parcela de sofrimento, sem certos excessos (necessários, muitas vezes), sem rupturas e/ou alianças. Bobbio deixa clara a

impossibilidade de se reconhecer a existência de um bloco de direitos fundamentais, uma vez que as prioridades na definição dos direitos variam de acordo com o contexto espaço-temporal. A variabilidade contextual e a, conseqüente, variabilidade na definição de direitos fundamentais causa certa imprecisão à expressão “direitos do homem” e, portanto, dificuldade no entendimento de seus fundamentos filosófico-teórico-políticos. Nesta perspectiva, para o autor, torna-se essencial o “estudo das condições, dos meios e das situações nas quais este ou aquele direito pode ser realizado” (2004: 43-44).

As relações raciais no Brasil, desde o início da colonização, foram marcadas por arbitrariedades, relações de poder, julgamentos de valor e desigualdades, tanto em relação à população indígena como em relação aos negros africanos. No entanto, a imagem difundida largamente pelo mundo, e aceita por grande parte da população brasileira, é a de que nosso país se caracteriza por ser uma “sociedade multiétnica e de raças cruzadas”, considerada como um verdadeiro “exemplo” de miscigenação e de convivência pacífica entre distintas raças e etnias.

Nos primeiros anos após a Independência, uma das questões mais enfatizadas era a necessidade de se “criar” uma nova identidade, diversa da antiga metrópole. A ideia de “uma natureza edenizada com seus indígenas puros” foi transformada em ícone nacional (SCHWARCZ, 1999). A mestiçagem, nesse período da história, era veementemente criticada, embora fizesse parte daquele contexto, onde relações inter-raciais e interétnicas ocorriam com grande frequência.

Porém, a desigualdade nas relações estabelecidas entre negros/as e brancos/as, durante quatro séculos, não poderia ser desconsiderada e nem esquecida. Assim, nos anos 50 e 60, foram realizadas várias pesquisas, cujos autores enfatizavam um novo discurso: o de que a propalada democracia racial nada mais promovia do que o disfarce/mascaramento de uma evidente discriminação, que não se dava apenas em níveis raciais e culturais, mas, sobretudo, em níveis econômicos. Permaneciam, em nossa sociedade,

profundas desigualdades raciais, além do “preconceito de cor”, também conhecido como “preconceito de marca” (NOGUEIRA, 1985).

Estudiosos, como Roger Bastide e Florestan Fernandes dedicaram-se a problematizar, questionar e evidenciar as “falácias do mito” da democracia racial, que trazia intrínseco em si as marcas da discriminação ao invés de elementos democráticos. Fernandes abordou a temática racial, a partir do ângulo da desigualdade, problematizando a noção de “tolerância racial”. A questão levantada por Fernandes foi: “a ausência de tensões abertas e de conflitos permanentes é, em si mesma, índice de ‘boa’ organização das relações raciais?” (Fernandes, 1972). Em suas análises, Florestan Fernandes apontava para uma forma particular de racismo, presente em nossa sociedade: “um preconceito de afirmar o preconceito”. “A tendência do brasileiro seria continuar discriminando, apesar de considerar tal atitude ultrajante (para quem sofre) e degradante (para quem a pratica)” (SCHWARCZ, 1999: 283). O “preconceito de cor” tornava, assim, a compreensão da discriminação um processo mais complexo, um “campo minado”. Os estudos desse período foram muito relevantes para a desconstrução teórica do mito da democracia racial.

Foi em meio ao regime político ditatorial militar, no qual esferas tradicionais de manifestação política, partidos e sindicatos sofriam o controle da repressão, que surgiram outras formas de organização e movimentos sociais de oposição ao regime, vinculados aos movimentos sociais pelos direitos civis. Data desse período, década de 70, o momento de fundação do Movimento Negro Unificado (MNU). Sua fundação está associada ao ato público de 7 de julho de 1978, na cidade de São Paulo. A partir desse momento histórico ocorrem mudanças nos estudos sobre os negros. As produções, agora, passavam a se concentrar no “desvendamento da discriminação” em diversas instâncias: na história, na mídia, nas diferenças de acesso à educação e ao lazer, na distribuição desigual de rendas, dentre outras.

O reconhecimento de novos personagens no cenário político-social da redemocratização brasileira (pós-ditadura militar) e, sobretudo, no processo de criação da Constituição Federal de 1988, colocou em evidência a atuação dos movimentos sociais, como foi o caso do movimento negro. O movimento negro

se fez presente, apresentando-se como um ator social relevante naquele contexto, que sinalizava para a implantação de um projeto de “nova república”. Temos que destacar o papel dos movimentos negros na esfera política, que visava um novo projeto social para o país, e na conquista de direitos da população negra.

No mesmo caminho, a partir dos anos 1980 e 1990, uma série de investigações demonstrou como o “preconceito de cor” não estava exclusivamente vinculado a uma questão econômica e social; ao contrário, existia (e persistia) como um divisor social com aspectos específicos. As desigualdades sociais apresentavam um componente racial inequívoco, que não poderia ser diluído no problema mais geral da “luta de classes”. Autores como Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle e Silva, entre outros, atestavam a existência da discriminação racial em graus, níveis e esferas diferentes, desmistificando a imagem de uma discriminação suave.

Algumas pesquisas recentes mostram, não só a invisibilidade e a natureza perversa do racismo à brasileira, como demonstram de que maneira a discriminação racial em nosso país vem sempre acompanhada pela arbitrariedade, pela violência e impunidade como relação aos mais elementares direitos de cidadania. (SCHWARCZ, 1999: 291).

A luta dos negros em prol da conquista de direitos, no Brasil, remonta ao período escravista, com marcadas ações de revolta e rebeldia, armadas ou não, de maior ou menor impacto na história brasileira. Com a abolição da escravatura, em 1888, e a proclamação da república, em 1889, tem-se a reestruturação de uma sociedade monárquica e escravagista. Embora não provocando rupturas culturais, a abolição significou uma espécie de ascensão (ainda que insignificante do ponto de vista dos direitos) dos indivíduos negros, que foram alçados de “coisa” a “pessoas”. Entende-se que os negros escravos, ao serem legalmente libertos, passam a um novo status social, que ficaria mais bem definido após a república. Segundo José Murilo de Carvalho (2004), “a abolição incorporou os ex-escravos aos direitos civis”, o que se entende como primeiro passo rumo à cidadania. O acesso à escolaridade formal foi, posteriormente,

uma das principais bandeiras da luta antirracista no Brasil, sendo um importante elemento da conquista da cidadania.

Uma das colocações que mais nos chama a atenção nos diversos estudos sobre o negro é a preocupação com a educação manifestada pelas diversas entidades, grupos ou movimentos organizados pela comunidade negra no decorrer de toda a sua história em terras brasileiras. (PINTO, 1987, p. 9).

Embora existam registros de escolarização de alguns poucos negros já no período pós-abolição, a população negra enfrentou várias dificuldades de acesso à escola. O racismo institucional era encontrado mesmo em escolas particulares, aonde negros, independentemente de suas condições socioeconômicas, não podiam matricular-se, simplesmente por serem negros. Apesar disso, a educação sempre esteve no centro das preocupações e atenções dos negros e dos movimentos negros. Entidades negras organizadas, no início do século XX, já defendiam a educação da população negra e, também, a sua escolarização. De acordo com Pinto (1993), nas primeiras décadas do referido século, várias associações negras, surgidas no município de São Paulo, desenvolveram diferentes tipos de atividades educacionais, que incluíam diversos aspectos da produção cultural e artística.

A mais significativa ação, nesse sentido, foi mantida pela chamada “Frente Negra Brasileira” (FNB), na década de 1930 (DOMINGUES, 2008; SANTOS, 2007; GONÇALVES E SILVA, 2000; PINTO, 1993). Como destaca Domingues (2008), “a FNB foi resultado de experiência organizativa dos afro-paulistas”. Das cerca de 85 associações negras existentes em São Paulo, entre 1897 e 1930, tem-se uma experiência acumulada que vai culminar na criação da Frente Negra Brasileira, em 16 de setembro de 1931, já com o presidente Getúlio Vargas no poder. Fundada por um grupo de “homens de cor”, a FNB teve como primeiro objetivo cobrir a lacuna deixada tanto pelas organizações políticas de base popular, quanto pelos partidos de elite, que não se preocupavam em abraçar questões ligadas à população negra em seus projetos e programas de luta.

Com larga aceitação pela comunidade afrodescendente, em apenas cinco anos de existência a FNB já contava com cerca de 60 delegações (filiais) espalhadas pelo Brasil, principalmente no interior do Estado de São Paulo, mas também nos outros três estados da região sudeste (Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo). Além disso, a FNB serviu como um parâmetro para orientar a criação de associações semelhantes em outros estados do país (Rio Grande do Sul, Bahia, Pernambuco). Sua sede, em São Paulo (capital), abrigava diversas atividades de natureza social, cultural e política, além de contar com o funcionamento de uma escola e de cursos profissionalizantes.

Entendida como a principal “arma” na luta contra o “preconceito de cor”, a educação oferecida pelo Departamento de Cultura ou Intelectual, órgão responsável por sua oferta na FNB, abrangia diferentes aspectos da formação dos indivíduos. Tanto havia atividades de ensino formal, como também atividades educativas outras, de natureza cultural e/ou moral. Segundo Domingues (2008) a palavra educação, nos registros da instituição, abarcava todas as designações formativas disponíveis (conceito abrangente de educação), no entanto, para os aspectos mais formais da escolarização utilizava-se a palavra instrução. O curso de alfabetização, oferecido na sede da entidade no período noturno, foi criado, de início, para atender à população negra, independentemente da idade e do sexo (homens, mulheres, crianças, jovens e adultos). Todavia, há registros da existência de alunos provenientes de outras etnias/raças, como brancos (brasileiros), europeus e, também, japoneses.

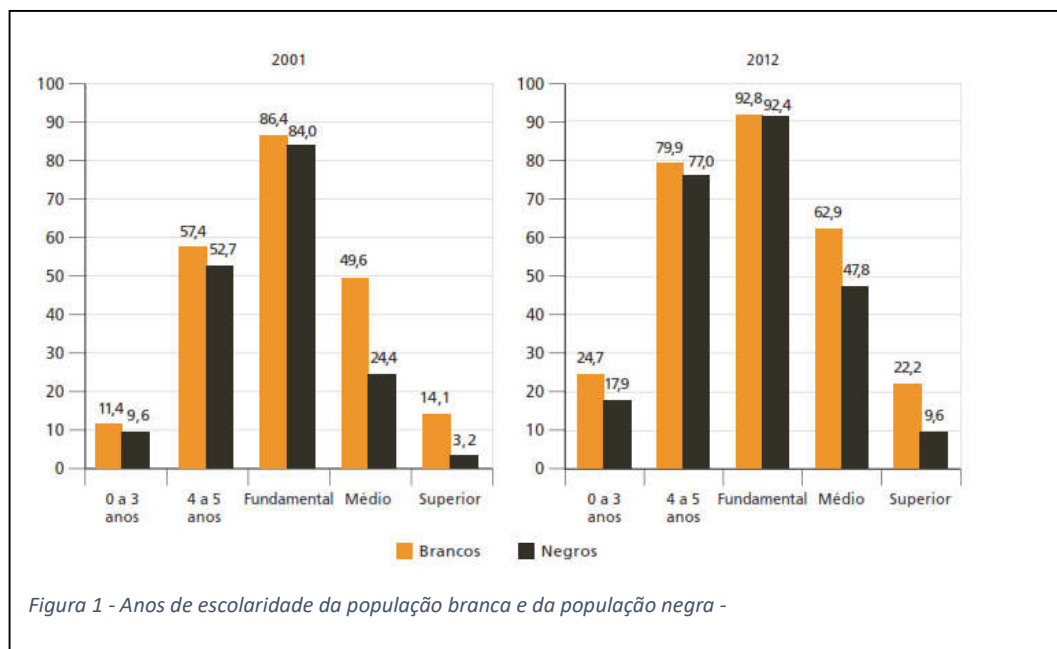
Contando, inicialmente, com três professores o curso de alfabetização não dava conta da grande demanda de alunos e, em 1934, começou a funcionar, no mesmo prédio, o curso primário. Os trabalhos iniciados no período da tarde (turno vespertino), somados ao curso noturno, ganharam também o espaço matutino, de modo a atender o contingente de estudantes. Cabe ressaltar, contudo, que não há muitos registros de como se processavam os trabalhos pedagógicos do ensino primário na instituição (DOMINGUES, 2008), diferentemente do que se processava com o curso noturno de alfabetização, que era similar a algumas instituições que oferecem, hoje, a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Durante todo o século XX, é possível encontrar diversas experiências de escolarização de negros no país, promovida por iniciativas do

próprio Movimento Negro, em suas diversas afiliações e entidades, criadas nos diferentes estados brasileiros.

Com base nos estudos sobre as lutas dos negros no Brasil (PINTO, 1993; GONÇALVES e SILVA, 2000; SILVÉRIO, 2004; DOMINGUES, 2008) e considerando o período do pós-abolição, podemos classificar a situação da população negra em três fases distintas. Essa classificação tem uma dimensão arbitrária, pois não podemos afirmar que elas começam e terminam em um determinado momento, sendo mais coerente dizer que todas elas acontecem simultaneamente. Contudo, pelas características que apresentam, podemos afirmar que há aspectos predominantes, em cada momento histórico, que nos permitem criar demarcadores temporais, a fim de esclarecer pontos específicos de nossa análise. Ressaltamos que há evidentes pontos de intercessão entre as fases, o que será explicitado adiante.

Chamaremos a primeira fase de **fase da luta pelo acesso**. Esta é a fase das lutas por direitos, lutas pela igualdade de acesso aos espaços e instituições públicas e aos bens simbólicos, o que inclui acesso à educação, e pela igualdade no mundo do trabalho. Essa fase está mais evidentemente presente no decorrer do século XX, entre as décadas de 1930 e 1990. Ainda que a partir dos anos 2000 o cenário tenha se modificado, em termos de acesso e de igualdade de direitos (em âmbito legal), ressaltamos que a luta por acesso ainda é uma pauta dos movimentos sociais, todavia, no século passado o cenário era de maior exclusão. Se na esfera política e na esfera acadêmica a problemática era observada ou estudada, para a sociedade civil em geral, no entanto, não havia evidências da atuação militante e diligente dos movimentos negros.

Gráfico 1- Anos de escolaridade da população branca e da população negra



Fonte: PNAD – Microdados

Na **fase da luta pelo acesso**, encontramos discursos/vozes que argumentam pela necessidade de adentrar o mundo dos brancos, mais no sentido de conquistar legitimidade e espaço na estrutura vigente. Pouco se falava em favor de uma mudança estrutural na sociedade. O foco estava centrado no acesso a essas estruturas (DOMINGUES, 2008). No que se refere ao acesso à educação formal, podemos mostrar alguns efeitos das lutas dos movimentos, sobretudo a partir dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada nos anos de 2001 e 2012. A primeira (2001) revela resquícios do século XX e a segunda (2012), com um intervalo de 11 anos, evidencia as mudanças já efetivadas no século XXI, no que se refere ao acesso à educação formal. Há um aumento na presença de negros nos níveis mais altos de escolaridade. No nível superior, ainda que o aumento seja notado no conjunto populacional brasileiro, há uma mudança significativa, pois cerca de 20% do total (um quinto) de pessoas negras com acesso a este nível, em 2001, passa a cerca 40% do total (quase metade), em 2012. Esses números demonstram uma aproximação com a realidade populacional no Brasil (onde mais da metade da população total é negra).

A segunda fase da luta e atuação dos movimentos negros será por nós chamada de **fase da denúncia**. Essa é a fase compreendida, principalmente, entre as décadas de 1970 e 2000. Mesmo tendo clareza de que a denúncia é uma marca importante da atuação dos movimentos sociais de militância pelas questões raciais e que, portanto, perpassa toda a história brasileira, sobretudo no pós-abolição, acreditamos que há uma demarcação temporal para uma postura de denúncia mais explícita. A **fase da denúncia** teria início quando do surgimento do Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978, que tem sua história vinculada aos movimentos de resistência à ditadura militar. No interior dos diferentes grupos que atuavam nessa direção, o elemento racial era escamoteado e, se não excluído, tangenciado. As grandes lideranças desses grupos evitavam a fragmentação dos debates e ações, que se centravam, quase que exclusivamente, nas dimensões de classe social, amparadas por referenciais marxistas. Diferenças de raça ou de gênero não podiam fazer parte da agenda de uma luta que questionava a estrutura de classe e, que visava se posicionar contra o imperialismo americano e a violência da ditadura militar (DOMINGUES, 2007).

No entanto, a luta das famílias, sobretudo a das mães, contra a prisão de seus familiares, que se fundamentava na defesa dos direitos civis, foi o que deu abertura para a emergência da luta pelos direitos civis de outros grupos em situação de desvantagem social. Assim, a comunidade negra, principalmente na cidade do Rio de Janeiro, começa a se organizar em torno de pautas de interesse da população negra, denunciando casos de racismo em prisões arbitrárias e, também, no mercado de trabalho, bem como do racismo existente na sociedade brasileira.

A **fase da denúncia** incluiu, ainda, uma militância na produção de conhecimentos, com a efetivação de pesquisas, no universo acadêmico, que denunciavam as mazelas da população negra e pobre, com destaque para os índices do sistema penitenciário, do mercado de trabalho e da educação. Ainda que houvesse interesse no acesso aos bens e serviços, bem como o reconhecimento da igualdade de direitos, as estratégias utilizadas pelos movimentos negros eram mais de denúncia e, conseqüentemente, de reivindicação de mudanças. Se a **fase da luta por acesso** ainda não estava

concluída, podemos dizer que o acesso de alguns poucos negros a melhores condições de vida não foi suficiente para calar/silenciar a atuação dos movimentos sociais. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 o acesso foi, mais visivelmente, garantido, contudo, sem acabar com o racismo e a discriminação e nem mesmo assegurando a igualdade de fato. A exclusão permanecia por meio de outros processos. Na educação, por exemplo, o acesso não seria garantia de permanência ou de sucesso escolar.

Embora essa realidade ainda persista, podemos dizer que o cenário vem sendo modificado a partir dos anos 2000. Denominaremos essa terceira fase como a **fase da afirmação**. Um dos elementos importantes dessa fase está na percepção da militância negra, dentro e fora do contexto educacional, dos limites e obstáculos enfrentados pelos afrodescendentes. O estigma da inferioridade negra ainda marcava (e marca) as relações sociais e grande parte da sociedade ainda demonstra seu preconceito por meio de instrumentos nem sempre visíveis. Como exemplo podemos citar os padrões de beleza, de preferências musicais e esportivas, de perfil para a ocupação de lugares de comando nos postos de trabalho e, até mesmo, para comandar e administrar os espaços e instituições públicas.

A **fase da afirmação** é marcada por uma mudança de postura que incluiu, em primeiro lugar, a afirmação de direitos, mas também a garantia de mudanças estruturais e de mudanças na representação social do negro. Nesse contexto surgem as políticas de ação afirmativa, os projetos de apoio à população negra, em âmbito jurídico e educacional, bem como tem início um processo de revisão de crenças e valores que pôs em questão os padrões estabelecidos na sociedade brasileira. Certos demarcadores da cor e da raça são explicitados como elementos de afirmação de identidades negras, como tipos de cabelo e de outros traços de fenótipo. Além de afirmar uma identidade racial, a **fase da afirmação** tem sido marcada pela exigência de revisão da história do Brasil e da presença dos negros nessa história.

Podemos dizer que é nessa última fase que se situa a promulgação da Lei 10.639/2003. Ao instituir a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e a Educação das Relações Étnico-Raciais, essa legislação

reuniu o histórico de luta das fases anteriores à afirmação da necessidade de mudança nas práticas educacionais, no sentido de criar novos referenciais para as relações raciais no Brasil. Como afirmação, a Lei 10.639 é um importante marco no campo da Educação, uma vez que demanda a mudança dos currículos tradicionalmente monoculturais por outros mais diversos, mais inclusivos, mais críticos e coerentes com o contexto atual. A partir da compreensão dessas fases e das mudanças curriculares propostas pela legislação citada, procuramos conhecer as repercussões desse processo na formação de professores, especialmente no curso de Pedagogia.

Como dissemos anteriormente, a formação de professores constitui-se, simultaneamente, em um problema político, uma vez que implica uma concepção de mundo social e um projeto de futuro; em um problema social, pois interfere diretamente na situação e em relações de segmentos da sociedade e nas funções sociais do processo de escolarização; e em um problema pedagógico, por exigir atenção aos objetivos educativos, aos conhecimentos selecionados e às estratégias de intervenção na realidade educacional. Essas três dimensões da formação de professores podem ser tomadas como elemento de conexão com os estudos das relações étnico-raciais no Brasil, especialmente se pensarmos a formação para o trabalho com essa Educação das Relações Étnico-Raciais.

Poderíamos considerar que a atuação do movimento negro no Brasil, bem como a luta pelo acesso à educação e pela existência de educação antirracista, está localizada na dimensão social das relações étnico-raciais, mas também temos que situá-la em interface com a sua dimensão política. A promulgação da lei 10.639/2003 ocorreu em ambiente político mais propício para o debate das questões raciais. Além disso, fazia parte de um conjunto mais amplo de interesses políticos do Brasil, especialmente no que se refere às relações internacionais com países do continente africano. Embora sejam relações que, de algum modo, sempre estiveram presentes na história brasileira, podemos afirmar que fez parte de uma agenda política do Governo Lula o reestabelecimento de relações bilaterais com a África. Mesmo que tais relações privilegiassem a dimensão econômica e comercial, a dimensão cultural também se tornou um foco importante das negociações, como uma maneira de

demonstrar o interesse de intercâmbio e, ao mesmo tempo, valorizar a presença africana, como matriz cultural e identitária do povo brasileiro.

Para além do intercâmbio existente no período do comércio escravista (séc. XVI a séc. XVIII), que envolveu questões econômicas, mas também questões políticas, sociais e culturais, no século XXI, as relações internacionais entre Brasil e África se expressam na ampliação do número de embaixadas brasileiras naquele continente, bem como pelo número de missões diplomáticas africanas e no crescimento de embaixadas africanas em Brasília. A internacionalização de empresas brasileiras na África criou um contexto favorável a implementação de outras ações políticas, sociais e culturais, como a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003, criada pelo Governo Lula com o objetivo de promover a igualdade e a proteção de grupos raciais e étnicos afetados por discriminação e demais formas de intolerância, com ênfase na população negra. A SEPPIR contribuiu para mostrar à comunidade internacional, sobretudo aos países africanos, o interesse do governo brasileiro em estreitar laços com a África.

Outros exemplos de ações governamentais relacionados à questão étnico-raciais e às políticas ligadas à África foram a criação de programas de formação de diplomatas negros, com editais que previam, além da formação no Instituto Rio Branco¹⁶, a oferta de bolsas para negros aspirantes à diplomacia, e a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), que visa à integração com o continente africano, principalmente com os países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). A interação recente entre Brasil e África reafirmou, como atesta Saraiva (2012), a existência de um “atlantismo brasileiro”, que se destaca por ser uma estratégia de deslocamento dos centros de poder político e econômico, na lógica da Cooperação Sul-Sul¹⁷. Além disso, para Saraiva (2012), essas relações internacionais também visaram a reparar uma dívida histórica do Brasil com a

¹⁶ O Instituto Rio Branco é a escola de diplomacia do Brasil, responsável pela seleção e treinamento dos diplomatas de carreira do governo brasileiro. Está vinculada ao Ministério das Relações Exteriores do Brasil – Itamaraty. O ingresso ao Instituto Rio Branco ocorre por meio de um concurso público.

¹⁷ Para a Organização das Nações Unidas (ONU), a Cooperação Sul-Sul é um mecanismo de desenvolvimento conjunto entre países emergentes em resposta a desafios comuns. Ver: <https://nacoesunidas.org/tema/cooperacaosulsul/> (Consultado em setembro de 2017).

África e lidar com um problema nacional, escamoteado por muito tempo: o racismo.

Podemos, assim, dizer que, no contexto de integração do Brasil com a África, a lei 10.639/2003 se configura como uma resposta aos desafios históricos da formação social brasileira, contribuindo para o enfrentamento de valores arraigados, construídos ao longo de mais de 300 anos de escravidão negra. Seus desdobramentos implicam na desconstrução dos chamados “mitos civilizatórios” do Brasil (SOUZA, 2017; 2015; 2009), como o mito da democracia racial, o ideário do branqueamento e o racismo na sociedade e na educação brasileiras.

2.4. Estudos Pós-Coloniais e Decoloniais

Mesmo que não linear, disciplinado e articulado, o argumento pós-colonial em toda sua amplitude histórica, temporal, geográfica e disciplinar percebeu a diferença colonial e intercedeu pelo colonizado. Em essência, foi e é um argumento comprometido com a superação das relações de colonização, colonialismo e colonialidade. Dessa forma, ele não é prerrogativa de autores diaspóricos ou colonizados das universidades periféricas. (BALLESTRIN, 2013, p. 91).

Delimitar um campo de estudos, por vezes, é tarefa nada fácil. Nas áreas das humanidades e das ciências sociais, essas dificuldades podem decorrer de vários elementos, que vão desde a diversidade de abordagens de um mesmo fenômeno até os locais de onde partem os argumentos e conceitos, geralmente vinculados às áreas de formação dos estudiosos, mas também de suas vinculações sociais, como pertencimento racial e social, gênero, nacionalidade, etc. Embora não seja simples caracterizar de forma definitiva as abordagens pós-coloniais e decoloniais, há alguns aspectos que favorecem essa caracterização.

Tanto os estudos chamados de pós-coloniais quanto os estudos decoloniais se caracterizam por interrogar os efeitos do colonialismo presente nas relações sociais e nos espaços institucionais situados nas antigas colônias. Esses estudos se propõem a fazer uma crítica à chamada modernidade ocidental, que se constitui a partir da lógica capitalista, patriarcal e racista. Ainda que com

distinções nas abordagens, ambos partem da ideia de que o colonialismo europeu gerou sistemas de opressão variados, operados eficientemente por uma noção de colonialidade presente no sistema-mundo capitalista, em benefício da manutenção de relações de poder que favoreceram os países colonizadores.

Tais relações de poder são alinhadas a uma lógica binária que localizaram, então, metrópoles e colônias em campos opostos: o mundo civilizado e o mundo não civilizado (bárbaro). As dicotomias são, dessa forma, um traço marcante do colonialismo, bem como da modernidade, e as práticas sociais e culturais no interior dessa realidade colonial geraram o que Quijano (1992; 2005) chamou de *colonialidade do poder*, conceito¹⁸ que “possui uma capacidade explicativa que atualiza e contemporiza processos que supostamente teriam sido apagados, assimilados ou superados pela modernidade” (BALLESTRIN, 2013, p. 100). Esse conceito pode nos auxiliar a compreender mais sobre as motivações, disposições e tendências a se incorporar certos discursos, legitimar certos conhecimentos e validar certos modelos curriculares, enquanto outros discursos, outros conhecimentos e outros modelos curriculares são negligenciados ou mesmo negados pelas instituições de ensino.

Nosso estudo não pode e nem pretende ser caracterizado um trabalho de pesquisa construído em uma perspectiva Decolonial, que exigiria não só o uso de certos conceitos, mas também de procedimentos metodológicos diferenciados, que colocariam em questão a própria tradição da ciência ocidental, branca e europeia. É fundamental, todavia, que especifiquemos mais sobre alguns conceitos e abordagens utilizados em nossa análise e ressaltemos que essa contribuição está mais voltada para o entendimento das dimensões cristalizadas de nossas práticas e discursos, especialmente naquilo que se refere às relações étnico-raciais no contexto social e político do Brasil, ao longo de nossa história dos últimos 500 anos.

¹⁸ O conceito de *colonialidade do poder* é abordado de forma mais aprofundada na próxima parte deste texto.

2.4.1. Da Crítica da Razão Indolente às Epistemologias do Sul e à Ecologia de Saberes

Considerado um dos estudiosos que transita pela abordagem pós-colonial e que dialoga com a perspectiva decolonial, o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos tem desenvolvido um arcabouço conceitual e analítico a partir de um elemento central: a crítica à modernidade e seus efeitos, principalmente no interior das Ciências Sociais¹⁹. Sua crítica se estende, nesse sentido, à organização e ao funcionamento das instituições sociais, políticas e acadêmico-científicas, o que faz com que seu trabalho contemple análises de situações sociais e políticas do mundo recente, de elementos da democracia contemporânea, das formas de organização das sociedades e das instituições, bem como das relações de poder envolvidas na produção de conhecimentos e a dicotomia entre saber científico e saber popular.

Em nosso estudo consideramos alguns dos conceitos e análises desse autor como base teórica. Especialmente, para compreender os processos pelos quais certos tipos de conhecimentos podem ser considerados válidos e outros não, nos é valioso o entendimento de que há uma crise epistemológica. A crise epistemológica é gerada, entre outros fatores, pela percepção de que certos saberes são validados não exclusivamente por cumprirem as regras do chamado rigor científico, mas também pela presença de históricas relações de força que impossibilitam a circulação de outros discursos e outros saberes em certos meios, como o meio acadêmico. É necessário salientar que a crise epistemológica a qual nos referimos não tem um efeito de ruptura ou de mudança de paradigma, tal qual o proposto por Thomas Kuhn em “A Estrutura das Revoluções Científicas”. Nesse caso, a crise que citamos, interroga o lugar de

¹⁹ Por muito tempo, o trabalho de Boaventura Santos recebeu críticas quanto à legitimidade, por tratar de aspectos de grupos excluídos e marginalizados, dos quais ele, como homem, branco e europeu, não faz parte. Por outro lado, sua atuação muito próxima aos movimentos sociais e aos grupos de pesquisa de diferentes países do chamado Sul Global, além de sua própria produção, lhe garantiram o reconhecimento de suas produções. Além disso, como seu próprio trabalho argumenta, a exclusão social opera por processos sofisticados e também está presente no interior dos países e das regiões mais privilegiadas (o chamado Norte Global). Portugal, país de origem do estudioso, nesse sentido, é o que ele mesmo chama de “o Sul dentro do Norte”, fazendo alusão ao lugar de poder representado pelo país no conjunto da União Europeia.

exclusividade da produção filosófico-científica ocidental como única possibilidade de conhecimento válido, sobretudo no interior das ciências sociais e das humanidades e no âmbito das universidades. O que está em questão é o pressuposto da impossibilidade de existência de outras formas de pensamento e de produção do conhecimento, como se o chamado pensamento ocidental (branco e europeu) fosse o único real e verdadeiro. A essa racionalidade, Santos (2001; 2002) chamou de *razão indolente*.

Para o autor, a indolência da razão ocidental moderna, centralmente, reside na compreensão de que essa racionalidade é capaz, sozinha e exclusivamente, de descrever e interpretar o mundo, desconsiderando as características e a história vivenciadas por diferentes sociedades, que têm produzido formas próprias de conhecimento sobre suas experiências sociais. A razão indolente não se interroga como lugar de poder que ocupa, nem se propõe a possibilidade de qualquer deslocamento dessa hegemonia filosófica e científica, de mais de duzentos anos.

A indolência da razão (...) ocorre em quatro formas diferentes: a razão impotente, aquela que não se exerce porque pensa que nada pode fazer contra uma necessidade concebida como exterior a ela própria; a razão arrogante, que não sente necessidade de exercer-se porque se imagina incondicionalmente livre e, por conseguinte, livre da necessidade de demonstrar a sua própria liberdade; a razão metonímica, que se reivindica como a única forma de racionalidade e, por conseguinte, não se aplica a descobrir outros tipos de racionalidade ou, se o faz, fá-lo apenas para as tornar em matéria-prima; e a razão proléptica, que não se aplica a pensar o futuro, porque julga que sabe tudo a respeito dele e o concebe como uma superação linear, automática e infinita do presente. (SANTOS, 2002, p. 240).

A razão indolente acabou por estabelecer lugares específicos para diferentes tipos de conhecimento. O trabalho com a temática étnico-racial, em especial com a temática da afrodescendência, no Brasil, é bastante complexo, quando pensamos até onde ele não é apenas matéria-prima do modelo de racionalidade ocidental. Interrogar essa racionalidade é um processo constante para os estudos com a temática, uma vez que a abordagem dos conhecimentos relativos a ela pode correr o risco de uma interpretação bastante equivocada.

A relação entre conhecimento e currículo é uma de nossas preocupações nesse estudo e acreditamos que as formas pelas quais está estabelecida, a partir do modelo da racionalidade moderna, tem influência significativa naquilo que é definido como conhecimento legítimo para estar no currículo. Acreditamos que esse entendimento, associado às ideias de *colonialidade do poder* e de *colonialidade do saber* (conceitos utilizados por teóricos do grupo decolonial), pode nos auxiliar na compreensão das dificuldades e limites para a inclusão de certos conhecimentos em um currículo. Além disso, a forma hegemônica de racionalidade impõe, também, parâmetros de estruturação dos conhecimentos, o que também pode contribuir para a existência de exclusões de conhecimentos e saberes, por não estarem em conformidade com as estruturas de conhecimento hegemônico. cremos que uma análise sobre a questão racial nos currículos, sobretudo no ensino superior, não deve se furtar a esse debate. Como apontado por Santos (2002), “para haver mudanças profundas na estruturação dos conhecimentos é necessário começar por mudar a razão que preside tanto aos conhecimentos como à estruturação deles” (p. 241). Nosso objetivo pode não ser, propriamente, mudá-la; todavia, entendemos que ao menos devemos interrogá-la.

Em contrapartida à razão indolente, Santos desenvolveu, junto com outros autores, o que ele chamou de “uma alternativa” ao pensamento hegemônico, “genericamente designada por *epistemologias do Sul*” (SANTOS e MENEZES, 2010). As *epistemologias do Sul* é um termo que se refere à “diversidade epistemológica do mundo”, onde o Sul é “concebido metaforicamente com um campo de desafios epistêmicos que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo” (p. 19). Como conjunto de intervenções na produção e na circulação de conhecimentos, tais epistemologias possuem como traço central a denúncia das supressões de outras formas de saber, próprios de povos e nações colonizados, impostas por uma relação de saber-poder extremamente desigual. Essa prática de supressão de saberes, chamada por Santos de *epistemicídio*, serviu aos propósitos colonialista de homogeneização do mundo (pensamento universalista), a despeito das diferenças culturais existentes.

Nesse percurso de reflexão, Santos estabeleceu um diálogo com autores decoloniais que, embora a partir de outros conceitos, também consideram a existência e a relevância de outras formas de pensamento, diferentes do pensamento moderno hegemônico, para a compreensão dos fenômenos sociais, sobretudo no contexto de nações que são ex-colônias de países europeus. Para esses estudiosos, a existência de pensamentos distintos não é, em si, algo negativo. Ao contrário, pode contribuir para o aprimoramento das possibilidades e capacidades analíticas, fortemente no que se refere aos fenômenos sociais.

A pluralidade epistemológica do mundo e, com ela, o reconhecimento de conhecimentos rivais dotados de critérios diferentes de validade tornam visíveis e credíveis espectros muito mais amplos de ações e de agentes sociais. Tal pluralidade não implica o relativismo epistemológico ou cultural, mas certamente obriga a análises e avaliações mais complexas dos diferentes tipos de interpretação e de intervenção no mundo produzidos pelos diferentes tipos de conhecimento. O reconhecimento da diversidade epistemológica tem hoje lugar, tanto no interior da ciência (a pluralidade interna da ciência), como na relação entre ciência e outros conhecimentos (a pluralidade externa da ciência). (SANTOS e MENEZES, 2010, p. 18-19).

Para Santos (2002; 2006; 2010), a superação à dicotomia e à relação de poder-saber criada pela *razão indolente* pode se dar por meio de uma *ecologia de saberes*. A *ecologia de saberes* é uma proposta de diálogo entre saberes e conhecimentos de diferentes origens, partindo da premissa de que “não há ignorância em geral nem saber em geral. Toda ignorância é ignorante de um certo saber e todo o saber é a superação de uma ignorância particular” (2002, p. 250). A ideia de incompletude dos diferentes saberes aponta para as possíveis lacunas epistemológicas, o que permitiria um deslocamento do lugar de hegemonia de um conhecimento único para o lugar de um conhecimento contextualizado. Nesse sentido, o diálogo entre os saberes e as epistemologias rivais se tornaria não somente desejável como necessário. Segundo o autor,

O que cada saber contribui para esse diálogo é o modo como orienta uma dada prática na superação de uma certa ignorância. O confronto e o diálogo entre os saberes é um confronto e diálogo entre diferentes processos através dos quais práticas diferentemente ignorantes se transformam em práticas diferentemente sábias. (Ibidem).

2.4.2. Estudos Decoloniais: Colonialidade do Poder, Colonialidade do Saber e Colonialidade do Ser

Os Estudos Decoloniais ou Decolonistas, têm origem na produção de um grupo de pesquisadores latino-americanos (ou de ascendência latino-americana) chamado de “Modernidade/Colonialidade” (MC), que se formou nos anos 1990. Na prática, esses estudiosos se constituem mais em uma rede de pesquisadores do que propriamente um grupo de pesquisa, já que vivem e atuam em países e instituições de diferentes partes das Américas e guardam especificidades relativas às suas próprias nacionalidades, onde as problemáticas podem ser também específicas. O grupo MC realizou um importante movimento de mudança epistemológica no campo das Ciências Sociais na América Latina, nomeado de “giro decolonial”, no qual propôs a revisão e a radicalização dos argumentos presentes nos estudos pós-coloniais. O argumento central do grupo, que justifica a sua própria criação, era o da necessidade de se criar uma base analítica a partir da realidade e das questões da América Latina, descentrando-se dos teóricos europeus e norte-americanos. De acordo com Ballestrini (2013), essa foi uma tentativa de descolonizar a epistemologia e os cânones ocidentais²⁰.

Para os decolonialistas, a colonialidade emerge do colonialismo, mas permanece após seu término e se materializa em formas coloniais modernas, não expressas em uma relação formal de dominação entre dois países. A *colonialidade do poder* pode, neste sentido, ser entendida como o padrão de poder desenvolvido durante o período colonial (colonialismo), que perdurou e se cristalizou após os processos de independência jurídica-administrativa das colônias, se mantendo política, ideológica e culturalmente. A colonialidade opera, em grande medida, de forma sutil, por meio de dispositivos mais

²⁰ Estudiosos, membros do próprio grupo M/C, avaliam que a ruptura radical não foi possível e que, talvez, isso tenha sido o dificultador para o desenvolvimento maior dos trabalhos. Ainda assim, os autores decoloniais continuam a produzir análises que são importantes referenciais para a compreensão dos efeitos do colonialismo europeu (e do imperialismo norte-americano) na América Latina e, também, dos fenômenos sociais presentes nos diferentes países da região.

complexos, mas não menos violentos, controlando a autoridade política, as epistemologias, o sexo (ou o gênero) e o trabalho, em suma, controlando as relações sociais. Ela está especialmente vinculada ao racismo, como mecanismo de dominação de uma cultura (europeia) sobre outras (não-europeias), e à definição de um padrão de racionalidade (razão ocidental/europeia), que se fez universal a partir da noção de modernidade. Como destacado por Mignolo (2005) “não pode haver modernidade sem colonialidade; a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivativa” (p. 36).

Importante ressaltar que o entendimento do que seja racismo na análise decolonial (QUIJANO, MIGNOLO, etc.) transcende a ideia de raça em um sentido biológico ou de raça com sentido social, esta última de uso corrente nas análises dos fenômenos de exclusão de afrodescendentes, sobretudo nas Américas. O racismo construído na *colonialidade do poder* é mais amplo do que a hierarquia entre diferentes traços físicos ou cores de pele.

La colonialidad es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder, y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia cotidiana y a escala social. Se origina y mundializa a partir de América. (QUIJANO, 2014, p. 285).

O racismo aqui é, também, entendido como fortemente relacionado às epistemologias (e/ou às epistemes) e ao “valor” atribuído às experiências e saberes dos diferentes povos e culturas, ou seja, o racismo está relacionado à desvalorização/desconsideração de outras formas de conhecimento e de racionalidade, não-europeias. É um princípio organizador dos eixos e hierarquias de poder da realidade colonialista/imperialista (europeu x não-europeu; capital x trabalho; norte x sul) e pode ser traduzido como eurocentrismo. É um elemento central da *colonialidade do poder*. Como descrito por Oliveira e Candau (2010),

O termo [colonialidade do poder] faz alusão à invasão do imaginário do outro, ou seja, sua ocidentalização. Mais especificamente, diz respeito a um discurso que se insere no mundo do colonizado, porém também se reproduz nos lócus do

colonizador. Nesse sentido, o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário. Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos. Opera-se, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não-europeu e a própria negação e o esquecimento de processos históricos não-europeus. Essa operação se realizou de várias formas, como a sedução pela cultura colonialista, o fetichismo cultural que o europeu cria em torno de sua cultura, estimulando forte aspiração à cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados. Portanto, o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas torna-se também do conjunto daqueles educados sob sua hegemonia (p. 19).

Atrelados ao conceito de *colonialidade do poder* estão os conceitos de *colonialidade do saber* e *colonialidade do ser*, ambos cunhados pela crítica decolonial. Embora a ideia de colonialidade do poder seja a ideia inicial na compreensão dos processos pelos quais a colonialidade/eurocentrismo opera, os autores decoloniais apontam para a existência de campos de ação específicos da colonialidade do poder. No interior do chamado “sistema-mundo capitalista/patriarcal/moderno/colonial” (GROSFUGUEL, 2007; 2010), a colonialidade do saber destaca a existência de uma geopolítica do conhecimento.

O trabalho dos teóricos do decolonialismo nos fornece elementos para uma interpretação dos fenômenos da exclusão, compreendendo-os como um processo e um resultado da colonialidade do poder e do saber, que se mantêm fortemente enraizadas em nossa sociedade. Essa interpretação é ampliada significativamente a partir desse olhar, se considerarmos que o racismo, por exemplo, não é tão simples de ser compreendido. Não se trata de não gostar dos negros, de sua estética, de sua música, de sua história. Trata-se de um entendimento sobre o mundo, sobre as pessoas, sobre as diferenças, sobre as desigualdades e hierarquizações sociais, construído histórica e socialmente por meio de dispositivos de dominação e controle, processos de enunciação de “regimes de verdade” e práticas discursivas arraigadas ou institucionalizadas em toda a América Latina.

2.4.3. Pensando a Educação das Relações Étnico-Raciais a partir das críticas pós-coloniais e decoloniais

Nas sociedades modernas, a escola se apresenta como uma instituição de natureza universalista por excelência. Isso pode significar de fato muitas coisas, ou seja, pode referir-se tanto ao seu modo formal de funcionamento (que inclui procedimentos que devem obedecer a regras escritas de transparência e de equidade), como aos conteúdos de ensino (que se consideram estarem inscritos integralmente em uma esfera de saberes “públicos”, dotados de alto nível de generalidade, potencialmente acessíveis a todos e cuja validade ou pertinência tendem a ser independentes de contextos particulares). (FORQUIN, 2000, p. 52).

Ao longo de nosso texto temos utilizado a noção de Educação para as Relações Étnico-Raciais de forma mais geral, mais ampla, sem delimitarmos explicitamente a que nos referimos ou que sentidos lhe atribuímos. Embora tenhamos apresentado os vínculos dessa noção com as lutas dos movimentos negros no Brasil, bem como os vínculos com um conjunto de políticas educacionais relativas ao currículo (ênfase para a lei 10.639/2003) e a outras políticas e ações governamentais, compreendemos a necessidade de situar, mais claramente, o que entendemos por essa educação. Além disso, essa explanação é necessária para pensarmos as possíveis implicações de uma atuação docente comprometida em educar para relações raciais e étnicas em um curso de formação de professores, pelo menos a partir de nossa própria interpretação. Como se daria a Educação das Relações Étnico-Raciais e o que ela poderia interrogar/gerar/deslocar nos currículos da formação docente?

A educação escolar, no modelo que a conhecemos, é fenômeno bastante recente. Podemos dizer que a institucionalização da educação, consolidada a partir do século XIX, se sustenta em alguns pilares como a universalização de conhecimentos, a homogeneização dos procedimentos (metodologias e formas de gestão), a generalização de processos, entre outros, próprios da modernidade. Esses pilares estão ancorados no pensamento universalista, que considera a (suposta) existência de saberes e conhecimentos “públicos”, revestidos de neutralidade ideológica e passíveis de generalização, aos quais

todos deveriam ter acesso. O princípio universalista concebe uma escola e um currículo que são constituídos de valores comuns, independentemente do contexto (tempo e espaço) ou de interesses particulares, o que resulta em um modelo educacional que unifica a diferença e a diversidade.

Os muitos defensores desse modelo de educação e de seus pilares são credores de uma lógica de pensamento que se instituiu e se consolidou no advento da modernidade. Forquin (2000), por exemplo, ao tratar dos debates no campo da Educação sobre a controvérsia entre universalismo e relativismo na França, aponta para o argumento de que o universalismo, intrínseco ao pensamento científico, e o relativismo, advindo da “pluralidade dos modos de vida, dos conhecimentos especulativos do mundo e das sensibilidades culturais”, são (ou podem ser) dois “pilares complementares” da construção curricular (p. 49), não se tratando exatamente de dois opostos. Respalado nesses debates, o autor parece defender, no entanto, que o relativismo presente nos currículos deve se ater às disciplinas da área de humanidades, que estão mais voltadas para as questões das diferenças culturais e sociais, enquanto as ciências devem tratar de questões universais. Na mesma direção, o teórico ainda afirma que o modelo educacional universalista é bastante justo, uma vez que as regras são as mesmas para todos e não haveria nele “nem preferências, nem discriminações em relação a certos grupos ou a certas pessoas” (Idem, p. 52). Sua defesa do universalismo formal parte do princípio de que:

Todos devem poder ter as mesmas bases de acesso aos estudos e todos devem ser tratados segundo os mesmos critérios, seja em relação à alocação de recursos, à avaliação dos desempenhos, aos procedimentos avaliativos e de seleção, ou aos modos de manutenção da ordem e da disciplina. Para a escola, os estudantes são indivíduos iguais em direitos e deveres, abstraídos de seus pertencimentos coletivos, assim como liberados de suas singularidades pessoais. Nesse sentido, o modelo escolar se aproxima do modelo cívico de justiça (FORQUIN, 2000, p. 52).

Poderíamos argumentar que o universalismo formal é relativamente coerente com a trajetória de reivindicações dos descendentes de africanos no Brasil, uma vez que uma das pautas dos movimentos negros foi a igualdade legal e, no aspecto educacional, o acesso à educação de qualidade, nos mesmos parâmetros recebidos pelos não negros no país, como já mencionado

anteriormente neste texto. Todavia, cabe lembrar que o conjunto de reivindicações dos movimentos sociais negros se estendem para além do direito ao acesso a bens simbólicos (como a educação) ou à igualdade de direitos. As reivindicações são tanto mais amplas quanto mais abrangentes, não compondo um bloco monolítico. Se estendem para dimensões como o reconhecimento social e histórico dos povos escravizados e a reparação cultural e política.

O argumento de que a universalização de conhecimentos e de procedimentos na escola é uma forma de justiça, de tratamento igualitário a todos os estudantes tem sido desconstruído por vários trabalhos de pesquisa, no Brasil e em outros países. Essas pesquisas têm se ocupado das diferentes dimensões do processo de escolarização, desde a criação de políticas públicas até o cotidiano das salas de aula, e têm demonstrado que a exclusão (social e cultural) é um processo bem mais complexo e, por vezes, muito sutil. Ela pode se manifestar de diferentes maneiras, por meio de diferentes artefatos e diferentes situações-problema, apresentando inúmeros desafios. Os estudos também demonstram que a maior parte dos profissionais (docentes e não docentes) da educação não sabem como agir diante de tais desafios, o que pode ser justificado, no nosso entendimento, pela ausência de um tratamento cuidadoso na formação desses profissionais e, mais amplamente, na ausência do debate sobre diversidade e diferença em outros espaços públicos, ao longo da vida desses sujeitos, o que inclui a ausência de debates nas escolas.

O argumento central de Forquin (2000) em defesa de um universalismo e, principalmente, de um relativismo “permitido”, desde que restrito a campos específicos (humanidades), desconsidera três aspectos imprescindíveis ao entendimento da necessidade de uma Educação das Relações Étnico-Raciais. O primeiro aspecto desconsiderado se refere à dimensão cultural presente em toda e qualquer produção humana. Somos orientados, também, por nossos valores e modos de vida, em qualquer tipo de conhecimento produzido, mesmo naqueles em que, sob o crivo da ciência moderna, procuramos utilizar regras e métodos (racionalidades e procedimentos) que nos garantam o chamado “rigor científico”. Desse modo, não podemos afirmar que o universal não seja crivado pela marca da cultura. Como consequência desse posicionamento, o autor desconsidera um segundo e um terceiro aspecto: a existência de relações de

poder no pensamento ocidental moderno (lógica universalista) e os efeitos dessas relações de poder na criação da dicotomia universalismo X relativismo (SILVA, 2000a, p. 72).

Mais que mera opinião, o posicionamento de Forquin dá corpo a uma visão epistemológica, defendida por outros teóricos, por legisladores, por gestores, etc.. Essa visão está presente na forma como são concebidas e organizadas instituições como a escola e a universidade, e também nas organizações curriculares próprias dessas instituições. Embora nosso foco de trabalho se concentre nos currículos universitários de formação docente, especialmente no curso de Pedagogia, não podemos desconsiderar sua estreita ligação com o currículo escolar, uma vez que esse é o local de atuação dos egressos desse curso. Com isso, no entanto, precisamos deixar claro que **não** acreditamos e **não** concebemos que o currículo de formação de professores deva se centrar **exclusivamente** nos aspectos formativos voltados para a prática profissional. Ao contrário, acreditamos que os cursos de formação docente também incorporam (ou deveriam) e favorecem a formação crítica. Todavia, se um currículo é centrado em uma lógica universalista, é possível que essa formação crítica tenha grandes lacunas, uma vez que a realidade social é marcada pela noção da diferença.

A discussão voltada para a noção da diferença diz respeito a uma visão que parte do princípio de que não existe um elemento unificador a partir do qual a diferença poderia ser utilizada e discutida. Para os teóricos que apoiam este argumento, a diferença atravessa tanto os indivíduos como os grupos sociais, tornando-se a marca central, a partir da qual se pode compreender a dinâmica das relações sociais e as identidades na contemporaneidade (WOODWARD, 2000; SILVA, 2000a). Ao contrário do defendido por Forquin, os teóricos da diferença apontam para a descaracterização das particularidades culturais presentes no discurso e nas práticas universalistas. Como destacado por Santos e Meneses (2010),

Toda experiência social produz e reproduz conhecimento e, ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias. Epistemologia é toda a noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. É por via do conhecimento

válido que uma dada experiência social se torna intencional e inteligível (p. 14).

A Educação das Relações Étnico-Raciais interroga a *colonialidade do saber e colonialidade do poder*, na medida em que questiona as normalidades e a universalização de saberes e conhecimentos, e propõe a desconstrução de crenças, valores e critérios de validação do conhecimento. Faz parte de um movimento de mudança no interior de uma dada sociedade que se estabeleceu a partir de processos de dominação e de controle das culturas e das outras possíveis epistemologias. No entanto, essa mudança não pode ser tomada como uma ruptura. Quijano (2010), ao falar sobre a relação da totalidade (pensamento eurocêntrico universalizado), a partir do referencial histórico, destaca que os processos históricos de mudança “não consistem, não podem consistir, na transformação de uma totalidade historicamente homogênea noutra equivalente, seja gradual e continuamente, ou por saltos e rupturas (p. 98)”.

(...) o desassossego que experienciamos nada tem a ver com lógicas de calendário. Não é o calendário que nos empurra para a orla do tempo, e sim a desorientação dos mapas cognitivos, interacionais e sociais em que até agora temos confiado. Os mapas que nos são familiares deixaram de ser confiáveis. Os novos mapas são, por agora, linhas ténues, pouco menos que indecifráveis. Nesta dupla está a origem do nosso desassossego (SANTOS, 2001, p. 41).

A crítica pós-colonial questiona as posições universalistas, sobretudo, por se tratarem de um modelo eurocentrado de organização social e institucional, que toma a ideia de que há uma (suposta) neutralidade naquilo que é universal. Desse modo, o universal é tomado como referência inquestionável e essencializada, o que não permite sequer a possibilidade dessa postura ser parcial e lacunar. Em uma análise de abordagem pós-colonial é necessário desconstruir esses e outros essencialismos, descentrando narrativas e sujeitos cuja centralidade se construiu por meio de relações de poder e de disputas discursivas (BALLESTRIN, 2013). A partir desses deslocamentos, a Educação para as Relações Étnico-Raciais pode ser um espaço de criação, que visa uma sociedade mais justa e inclusiva, nos diferentes contextos onde ela ocorre, incluindo aí a formação de professores.

3. O CONTEXTO DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA

3.1. A Instituição Universitária e a Unidade Acadêmica

A Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), instituição onde foi realizada esta pesquisa, tem grande tradição no contexto universitário brasileiro, seja nas atividades de ensino, nas atividades de pesquisa ou nas atividades de extensão. Reconhecida nacional e internacionalmente nos ranqueamentos²¹ de IES como instituição acadêmica de excelência, a universidade também, se comparada a outras instituições de mesmo porte acadêmico, está entre as que se destacam quanto ao enfoque multicultural/intercultural e o acolhimento da diversidade cultural seja como temática ou como inclusão de sujeitos, ainda que com certos limites. A Faculdade de Educação da UFMG, por exemplo, oferece a Formação Intercultural de Educadores Indígenas (FIEI), curso de licenciatura específico destinado à formação em nível superior de professores de escolas indígenas, e também um Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LECAMPO), curso voltado para a formação de professores que atuam na Educação do Campo, sendo uma das poucas instituições a promover esse tipo de formação.

Podemos afirmar que progressivamente, nas últimas duas décadas, a temática racial na UFMG tem encontrado espaço de entrada na agenda de debates, bem como na efetivação de projetos e ações, tanto no interior da própria instituição quanto para além dela. Grande parte dessas ações se deve muito a presença de uma militância ativa de professores, estudantes e funcionários, em interface com a sociedade mais ampla, mas também ao cenário político e social brasileiro, que favoreceu e tem favorecido deslocamentos e mudanças no debate de temas da sociedade brasileira. Caracterizar essa realidade é imprescindível à compreensão das escolhas e trajetórias feitas nessa pesquisa. Mais

²¹ O Ministério da Educação (MEC) realiza um ranqueamento de instituições de educação superior por meio de dados coletados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Os dados são coletados e sistematizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e o principal indicador de ranqueamento é o Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC). Nesse ranqueamento oficial, feito no Brasil, a UFMG se destaca como uma das instituições com maiores índices de qualidade. Além disso, o mesmo ocorre em outros ranqueamentos nacionais e internacionais, realizados a partir de indicadores de pesquisa, ensino, mercado, internacionalização e inovação, onde a instituição figura entre as melhores do país e do mundo.

especificamente, nos debruçaremos sobre as experiências, ações, atividades e sujeitos vinculados à Faculdade de Educação da UFMG (ainda que outras unidades da universidade possam estar envolvidas), uma vez que nosso foco de análise está nos currículos do curso de Pedagogia e na presença da temática racial nesse contexto. Contudo, localizá-la em uma realidade social mais ampla se torna indispensável ao desenvolvimento de nossa análise.

A UFMG foi a primeira universidade criada no estado de Minas Gerais, no ano de 1927. Sua unidade mais antiga é a Faculdade de Direito, originalmente criada em 1892, na cidade de Ouro Preto, antiga capital do estado, e posteriormente transferida para a nova capital, Belo Horizonte, em 1898. Quando, em 1927, se tornou uma universidade, contava também com os cursos de Odontologia, Medicina, Engenharia e Farmácia.

A antiga Faculdade de Filosofia foi criada pelo empenho de um grupo de intelectuais mineiros, ligados à educação, no ano de 1939, congregando os cursos de Filosofia, Pedagogia, Letras, História Natural, Geografia, Matemática, Física, Química, Ciências Sociais e História. Em 1948, a Faculdade de Filosofia foi incorporada à universidade (UMG) e a partir dos anos 1960, passaram a compor a faculdade os cursos de Jornalismo (hoje Comunicação Social) e Psicologia.

Com o advento da ditadura militar e a reforma universitária de 1968, que impôs outra lógica organizacional para as universidades brasileiras, a faculdade passou a se chamar Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH) e sofreu um desmembramento de seus cursos, passando a abrigar apenas os cursos de Ciências Sociais, Comunicação Social, Filosofia, História e Psicologia. Os demais cursos, anteriormente pertencentes à unidade, tiveram criadas unidades próprias: Faculdade de Educação, Faculdade de Letras e Instituto de Geociências.

Cabe salientar que o modelo de formação de professores presente na FAFICH, entre as décadas de 1940 e 1960, seguia o modelo adotado em todo o Brasil. Os cursos em áreas que hoje são chamadas de licenciaturas, ofertados pela instituição à época, formavam bacharéis que, para se tornarem licenciados,

tinham que se matricular no curso de Didática²², que lhes conferiria essa titulação. Esse modelo de formação de professores, já mencionado anteriormente no texto, ficou conhecido como “3+1”, com três anos de formação na área específica de conhecimento do curso e um ano de formação pedagógica ou didática (TANURI, 2000; GATTI, 2010). Com a criação da Faculdade de Educação (FaE), tanto o curso de Pedagogia, que continuou formando bacharéis em Educação, quanto o curso de Didática, ofertado aos bacharéis de diferentes áreas, que queriam o título de licenciados, passaram a ser ofertados nessa unidade acadêmica.

Cabe salientar que o modelo universitário adotado a partir da reforma de 1968 se caracterizou por uma maior fragmentação da estrutura universitária, em setores e departamentos, produzindo uma forma de funcionamento que ampliou a separação entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão, e não favoreceu a interlocução entre diferentes áreas, sobretudo na produção do conhecimento. Na atualidade, a Faculdade de Educação centraliza a formação de licenciados em Pedagogia (que forma professores para atuar na educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, bem como para outras atividades no campo educacional, em espaços escolares e não-escolares), a formação de licenciados na Formação Intercultural de Educadores Indígenas e a formação de licenciados em Educação, ao lado de sua participação em diferentes cursos de licenciatura.

Como na maioria dos cursos da UFMG, o ingresso no Curso de Pedagogia é feito por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU) que, como descrito pelo Ministério da Educação (MEC), é um sistema informatizado, gerenciado pelo mesmo ministério, “no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM)”²³. A IES tem por hábito participar apenas da 1ª edição anual do SISU (são dois por ano), que ocorre no início do ano letivo (1º semestre letivo), convocando os candidatos aprovados nessa 1ª edição em dois momentos: no 1º semestre, (66 vagas para o noturno), e, posteriormente, no 2º semestre (66 vagas para o diurno). Os candidatos aprovados podem ser chamados em

²² De acordo com o histórico da Faculdade de Educação, o curso de Didática incluía disciplinas como: Didática, Psicologia, Administração Escolar, Biologia e Sociologia.

²³ Informação extraída do site: www.sisu.mec.gov.br. Consultado no dia 19 de outubro de 2016.

qualquer um dos dois semestres, a partir da classificação (nota) obtida. De acordo com o Colegiado do Curso de Pedagogia, no ano de 2016 o número de estudantes matriculados no curso era de cerca de 500 pessoas.

3.2. O Currículo do Curso de Pedagogia da UFMG

A cultura inserida nos conteúdos do currículo é uma construção cultural especial, “curricularizada”, pois é selecionada, ordenada, empacotada, lecionada e comprovada de acordo com moldes *sui generis*. [...] Uma vez que admitimos que o currículo é uma construção onde se encontram diferentes respostas a opções possíveis, onde é preciso decidir entre as possibilidades que nos são apresentadas, esse currículo real é uma possibilidade entre outras alternativas. (SACRISTÁN, 2013, p. 20 e 23).

Visando analisar o currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Minas Gerais, identificando aspectos relativos à formação de professoras/es para o trabalho com as relações étnico-raciais, para compreender possibilidades e limites da formação de professores no sentido de atender a essa demanda específica de formação docente, nos centramos, inicialmente, nos documentos formais relativos ao curso. Acreditamos que o estudo dos conhecimentos disponibilizados no currículo de formação de futuros professores, bem como da forma como esses conhecimentos estão dispostos e organizados, das experiências e dos percursos formativos possíveis nos dá indícios de como a temática é vista e assumida pela instituição, esboçando um cenário no qual crenças e valores podem ser determinantes das escolhas feitas pela comunidade acadêmica. As escolhas institucionais são um reflexo dos dilemas e das controvérsias internas desta instituição, mas também refletem um contexto mais amplo de sociedade, nossos avanços e retrocessos no que se refere à questão racial, preconceitos e discriminação de culturas, de conhecimentos e saberes negados ou silenciados por muito tempo.

O atual Projeto Pedagógico da FaE/UFMG, foi formulado no ano de 2007 entrou em vigência no 1º semestre de 2009. O mesmo projeto recebeu uma reformulação no ano de 2013, para se adequar ao processo de informatização

da universidade, mas sem alteração em sua proposta inicial. Conforme descrito na introdução do documento, a elaboração da proposta em vigência visou atender a uma demanda de reforma do Ministério da Educação (MEC). As modificações se basearam no documento formulado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que elaborou as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia. O Parecer CNE/CP Nº 5/2005, foi homologado em maio de 2006, quando as IES de todo o Brasil, que ofertavam o curso de Pedagogia e/ou o curso Normal Superior, iniciaram as reformulações exigidas pela nova legislação. Até o ano de 2015 essa foi a última alteração nos cursos de formação inicial de professores, que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, elaborada pelo MEC. Em 2015 foram homologadas as novas diretrizes para os cursos de licenciatura, que não serão objeto dessa análise.

O Curso de Pedagogia da UFMG tem duração prevista de 4 anos e meio, distribuídos em 9 semestres letivos, tanto no turno diurno quanto no noturno. É organizado em duas partes, de modo que há uma parte voltada para a formação geral, cursada por todos os estudantes matriculados (do 1º ao 6º período), e outra voltada para as diferentes formações específicas (do 7º ao 9º período). As disciplinas pertencem às diversas áreas do campo educacional e estão alocadas em três departamentos que representam sub-áreas da educação: Administração Escolar (DAE), Ciências Aplicadas (DECAE) e Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE). Como o ingresso dos novos estudantes se dá nos dois semestres letivos, alternando os ingressos nos dois turnos (diurno e noturno), o currículo tem sempre dois períodos²⁴ distintos sendo ofertados simultânea e alternadamente, de modo que os nove períodos do curso são ofertados em todos os semestres.

Na análise inicial do Projeto de Curso nos orientamos pelo trabalho de Veiga (2004), que afirma existirem duas dimensões presentes em projetos curriculares de cursos de graduação: a dimensão formal (ou técnica) e a dimensão política. A autora ainda chama a atenção para os possíveis significados de um projeto

²⁴ Período é o nome que se dá a cada semestre letivo do currículo padrão, ou seja, o 1º período corresponde ao primeiro semestre que o aluno realiza o curso, embora isso possa estar ocorrendo tanto no 1º semestre como no 2º semestre letivo.

pedagógico, que podem estar voltados para os modismos da época ou, de fato, propor uma inovação. A partir de seis itens (concepção, origem, objetivos, exigências, características, implicações), ela nos apresenta as particularidades de um projeto pautado pelos modismos ou de um projeto pautado na ideia de inovação (p. 22-23). Esse trabalho da autora nos auxiliou a criar outras categorias com que descrevemos e analisamos o documento. Iniciamos pelos aspectos descritivos dessa análise.

No estudo da matriz curricular do curso e do ementário de disciplinas obtivemos uma visão panorâmica do curso, sendo que o maior número de disciplinas a serem cursadas estão vinculadas ao Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE). Na sequência, quantitativamente falando, estão as disciplinas do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação (DECAE) e, por último, as disciplinas vinculadas ao Departamento de Administração Escolar (DAE). A análise exploratória inicial e individual das ementas e, posteriormente, dos planos de ensino das disciplinas, permitiu-nos perceber que, ao longo do curso, há apenas seis disciplinas que explicitamente se voltam para a temática racial. Nenhuma delas, contudo, trata unicamente dessa temática. Consideramos, aqui, apenas as disciplinas que contemplam a discussão étnico-racial em sua ementa ou, preferencialmente, em uma das unidades trabalhadas. Destas disciplinas, cinco são disciplinas obrigatórias e uma disciplina é optativa.

Somadas as cargas horárias das seis disciplinas (duas obrigatórias de 30h/a, três obrigatórias de 60h/a e uma optativa de 60h/a), elas possuem uma carga horária total 300 horas/aula. Considerando que o curso tem duração total de 3.200 horas (ou 3.840 horas/aula), que a temática étnico-racial é apenas uma dentre as demais abordadas nas disciplinas e que uma das disciplinas não é cursadas por todos os estudantes do curso (é optativa), esse primeiro dado nos permite afirmar que a temática não ocupa lugar de destaque no curso. Embora não seja possível realizar um cálculo preciso de sua presença, uma vez que os planos de ensino não preveem carga horária para cada conteúdo abordado, podemos dizer que se a questão étnico-racial ocupa pelo menos um terço das disciplinas, temos cerca de 100h/a dedicadas ao tema. Isso revela que em cerca de 3% de todo o curso a temática étnico-racial está oficialmente no currículo, pois ela pode emergir em outras disciplinas que não contêm tal temática em seu

plano de ensino.. Ressaltamos que esse é um olhar panorâmico, mas que nos apontou indícios para a análise.

Ao longo da leitura exploratória dos dados mencionados, fizemos três tipos de organização/análise das disciplinas. Na primeira análise partimos do projeto do curso e consideramos mais as dimensões estruturais e organizacionais do próprio currículo, como o departamento ao qual estão vinculadas, a presença na parte comum do currículo destinada à formação de todos os estudantes (que podem ter percursos distintos), o conteúdo abordado pela disciplina a partir de sua ementa e, ainda, a carga horária de cada uma delas. Na segunda análise consideramos o tipo de conteúdo abordado pelas disciplinas, descritos nas ementas, nas unidades dos planos de curso e nas bibliografias, agrupando-as pela presença explícita da temática racial ou a proximidade/distanciamento com a temática. Nessa segunda análise fizemos o agrupamento não mais pela estrutura e organização da Faculdade de Educação, mas sim pelo grau de afinidade com a temática, de modo a criar quatro grupos: 1) disciplinas em que a temática étnico-racial é central; 2) disciplinas em que a temática étnico-racial é parcialmente abordada; 3) disciplinas que potencialmente podem abordar a temática étnico-racial; e 4) disciplinas que não abordam a temática étnico-racial. Lembramos que a definição foi feita com base no conteúdo das ementas e dos planos de ensino, contudo, estabelecemos alguns descritores que nos auxiliaram a criar um perfil de análise. São eles: Relações Étnico-Raciais, Relações Raciais, Raça, Etnia, Diferença, Inclusão Social, Exclusão Social e Diversidade. A presença de qualquer desses descritores, tanto nas ementas quanto nos conteúdos apresentados nos planos de ensino ou mesmo as obras indicadas na bibliografia da disciplina, foi considerada como aspecto que caracterizou as disciplinas. Especificamente no que se refere às disciplinas do grupo 3 (disciplinas que potencialmente podem abordar a temática étnico-racial), consideramos para a análise os descritores mais genéricos, como: Inclusão Social, Exclusão Social e Diversidade.

Para balizar o terceiro movimento de nossa análise (terceiro tipo de análise), tomamos como elemento norteador inicial os dois eixos de trabalho definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de 2004.

Como expresso no próprio nome do documento, os dois eixos são: 1) A Educação das Relações Étnico-Raciais; 2) O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Embora ambos possam se referir a aspectos de uma educação que envolve construção e/ou mudança de valores, cremos que cada um desses eixos pode estar orientando a construção de diferentes elementos no currículo do curso em análise. Acreditamos, também, que os campos de estudos ligados às diferentes disciplinas acabam por definir um ou outro caminho na seleção, organização e distribuição de conhecimentos, podendo estar mais claramente ligado a um ou outro eixo.

3.2.1. O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia

A falta de clareza acerca do projeto político-pedagógico reduz qualquer curso a uma grade curricular fragmentada, uma vez que até mesmo as ementas e as bibliografias perdem sua razão de ser. (...) O projeto é uma totalidade articulada decorrente da reflexão e do posicionamento a respeito da sociedade, da educação e do homem. É uma proposta de ação político educacional e não um artefato técnico. (VEIGA, 2004, p. 16).

Como mencionado anteriormente, o atual Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFMG foi formulado entre os anos de 2006 e 2007, para atender às novas exigências do Ministério da Educação. Os Pareceres CNE/CP Nº 5/2005 e Nº 3/2006 e a Resolução Nº 1 de 15 de maio de 2006 formaram o conjunto legal das mudanças exigidas, seguidas na formulação do projeto em análise. De acordo com os registros encontrados, o projeto foi aprovado na unidade acadêmica (FaE/UFMG) em setembro de 2007 e apresentado à Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) ainda no mesmo mês. Como os demais trâmites institucionais para aprovação de um novo currículo ou curso são relativamente lentos, o projeto foi definitivamente aprovado no ano seguinte (2008), passando a valer para os ingressantes do ano de 2009, mas prevendo a adaptação curricular para os estudantes que estivessem cursando até o 5º período do curso.

A proposta de currículo para o curso de Pedagogia foi elaborada pelos membros do colegiado na gestão 2006-2008. Essa equipe contava com 17 membros, sendo duas professoras do Departamento de Administração Escolar (DAE), três professores do Departamento de Ciências Aplicadas (DECAE), três professoras do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE), um coordenador também professor do DECAE e a sub-coordenadora professora do DAE. Contava ainda com uma estudante, membro do Diretório Acadêmico da FaE, dois funcionários e uma estagiária, além da diretora (DAE) e do vice-diretor (DMTE) da unidade acadêmica, e da professora (DMTE) coordenadora do colegiado na gestão anterior (2004-2006).

O documento está organizado como comumente são organizados projetos de curso e contém:

- O protocolo de entrega à Prograd;
- A ata de aprovação do projeto no colegiado do curso de Pedagogia;
- O texto descritivo/teórico do projeto;
- A resolução (Resolução CCP Nº 001/2007) que “regulamenta a utilização de atividades teórico-práticas para fins de integralização no âmbito do curso” (aprovada na mesma reunião de colegiado que aprovou esse novo projeto), juntamente com a listagem de atividades e a listagem de créditos a serem computados nessa integralização;
- A resolução (Resolução CCP Nº 002/2007) que “regulamenta a elaboração e apresentação pública de monografia de graduação” (aprovada na mesma reunião de colegiado que aprovou esse novo projeto), em conjunto com o Formulário de Aceitação de Orientação de Monografia de Graduação, o Formulário de Entrega da Monografia e o modelo de Ata de Apresentação Pública de Monografia de Graduação;
- A resolução (Resolução CCP Nº 003/2007) que “regulamenta a oferta de Estágios Curriculares no âmbito do Curso de Pedagogia” (aprovada na mesma reunião de colegiado que aprovou esse novo projeto);

Este documento, contém, ainda, como anexos:

- Tabela com a relação das atividades acadêmicas integrante do Curso de Pedagogia, onde constam o nome da atividade ou disciplina, a natureza

da mesma (obrigatória ou optativa), a situação no curso de cada uma (disciplina criada, disciplina incluída, disciplina mantida, disciplina alterada ou disciplina alterada parcialmente) a carga horária de cada uma, o número de créditos correspondente a cada carga horária e o departamento ou órgão responsável pela oferta;

- Quadro com os percursos curriculares do Curso de Pedagogia, com todos os dados relativos às disciplinas, como na tabela anterior, e como cada uma se insere nos diferentes percursos;
- Diagrama de Bloco do Currículo Proposto para o curso, com períodos, nomes das disciplinas, departamento de oferta e carga horária individual de cada disciplina, na parte comum do currículo e na parte diferenciada, correspondente aos diferentes percursos;
- Quadro com Distribuição dos Encargos Curriculares, por período, no curso;
- Quadro atualização com créditos e carga horária necessários para a Integração Curricular do Curso de Pedagogia, para os diferentes percursos;
- Quadro comparativo entre o currículo anterior e o proposto com créditos e carga horária necessários para a Integração Curricular do Curso de Pedagogia;
- Quadro Geral de Alterações nas Atividades Acadêmicas do Curso de Pedagogia;
- Relação de Atividades Acadêmicas Excluídas do Curso de Pedagogia;
- Tabela com a equivalência entre as atividades do currículo em vigor e as do proposto para o curso;
- Ementário, com relação de disciplinas divididas entre os três departamentos da Faculdade de Educação (DAE, DECAE e DMTE);
- Quadros enviados às coordenações dos departamentos com a lista de disciplinas, natureza (obrigatória ou optativa), número de créditos de cada uma e respectiva carga horária, pré-requisitos (sim/qual, ou não), número máximo de estudantes por turma, local de oferta e período no curso.
- Quadro com relação de departamentos envolvidos no desenvolvimento do curso e respectivos encargos curriculares em disciplinas, incluindo

departamentos de outras unidades acadêmicas, para o caso de disciplinas optativas e eletivas.

Nosso estudo partiu de duas partes específicas desse Projeto para o Curso de Pedagogia. Em primeiro lugar, nos debruçamos sobre a ata de aprovação do colegiado e sobre o texto descritivo/teórico do projeto. Na sequência, analisamos os demais documentos, como tabelas e quadros, e, por fim, fizemos a análise do ementário de disciplinas ofertadas por cada departamento da FaE/UFMG e dos planos de ensino de cada uma.

3.2.1.1. Dimensões Estruturais e Organizacionais do Currículo

Analisar um currículo é tarefa desafiadora, especialmente porque não há uma compreensão única sobre o que seja este artefato. Nas diferentes vertentes e teorias sobre currículo, entretanto, há um elemento consensual que entende o currículo como conhecimento ou como experiências de conhecimento. Para Silva (1996), existem ao menos “duas concepções principais sobre conhecimento”, que “têm dominado o pensamento sobre currículo e sua prática: o conhecimento como coisa e o conhecimento como ideia, abstração” (p. 163). Contudo, é necessário enfatizar, como destacado pelo autor, “nem o conhecimento nem a cultura podem ser reduzidos à categoria de coisas” (Ibidem). Do contrário, seria reduzir a sociedade e os sujeitos a meros expectadores passivos no processo produtivo do saber.

A partir dessa ótica, é preciso enfatizar que nossa compreensão sobre o currículo é mais abrangente do que a simples abordagem dos elementos estruturais e organizacionais desse objeto, porém, acreditamos que esses elementos não podem ser desconsiderados. Defendemos a noção de que um currículo é composto por diferentes dimensões e que sua análise demanda considerar essas diferentes dimensões. Todavia, para efeito de análise destacamos inicialmente duas dessas dimensões, conforme o apontado por Veiga (2004): a dimensão formal (ou técnica) e a dimensão política. A primeira dá lugar aos aspectos instrumentais e procedimentais (meios) apresentados pelo documento curricular, enquanto a segunda se volta para os aspectos relativos aos valores e compreensões sobre os fins do currículo (VEIGA, 2004, p. 20). É na dimensão

política que a identidade institucional se manifesta mais claramente. Partimos dessas categorias para compreender o currículo do curso em análise.

a) A dimensão formal (ou técnica)

O Projeto de Curso foi lido tendo como ponto de partida a estrutura formal desse tipo de documento. O documento está estruturado em formato típico, como comumente o são documentos desse tipo. Tem início por um breve histórico o curso de Pedagogia; passa por elementos formais da elaboração curricular, que identificam as referências legais (sem caracteriza-las ou problematiza-las) para a elaboração do documento; descreve as características gerais do curso e dos diferentes tipos de formação permitidas aos estudantes; descreve os critérios para as adaptações curriculares de estudantes matriculados em períodos já em andamento no curso; apresenta a regulamentação para o funcionamento de atividades específicas, como elaboração de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) e de estágios curriculares supervisionados; e segue para a organização das disciplinas na matriz curricular (períodos e carga horária). O documento também inclui o ementário das disciplinas obrigatórias.

O curso está estruturado em duas partes: uma parte comum e outra parte variável, conforme o tipo de formação escolhida pelos estudantes. Do 1º ao 6º período do curso, todos os estudantes cursam as mesmas disciplinas e, posteriormente, podem ter disciplinas que são comuns a todos, disciplinas que são comuns entre alguns tipos de formação e disciplinas específicas da formação escolhida, além das disciplinas optativas que também são definidas pelo próprio estudante. Importante notar que na formação comum estão previstas a formação para a docência na educação infantil e para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental. Desse modo, as disciplinas da parte comum do currículo, estão distribuídas ao longo de todo o curso, embora estejam mais concentradas nos períodos iniciais.

No 6º período, os/as estudantes devem optar por uma entre as cinco formações disponíveis no curso, a partir do 7º período (1. Formação Complementar em Administração de Sistemas e Instituições de Ensino; 2. Formação Complementar em Educador Social; 3. Formação Complementar em Educação de Jovens e

Adultos; 4. Formação Complementar em Ciências da Educação; ou 5. Formação Complementar Aberta). As formações têm relação com o perfil de atuação dos egressos, favorecendo diferentes áreas onde são demandadas a atuação de pedagogo/as.

b) A dimensão política

Em nossa análise, consideramos que a dimensão política do Projeto de Curso da Pedagogia é uma dimensão negligenciada. O documento pouco se atém aos posicionamentos da comunidade acadêmica quanto aos objetivos do curso, sobretudo quanto aos aspectos que se referem à formação dos indivíduos. Lembramos que nos referimos, exclusiva e especificamente, ao documento escrito. No texto também não se faz menção às concepções de formação em disputa, tampouco às dificuldades ou possíveis lacunas que o currículo prescrito pode conter, na medida que ele representa os consensos possíveis ou mesmo (e quase sempre) os discursos com mais poder. Ainda que esse registro seja difícil e complexo, a ausência de qualquer menção às dificuldades enfrentadas na elaboração do documento faz parecer que não existiram conflitos nem disputas nas definições curriculares ou, pior, que não houve possibilidade para que essas disputas se manifestassem.

Outro elemento importante, relativo à dimensão política, é que o projeto de um curso também pode ser entendido como espaço para a manifestação das intencionalidades, das proposições e mesmo das inovações. No caso do documento em análise, não percebemos qualquer movimento nesse sentido. Não há menção sobre dificuldades a serem transpostas ou superadas, sobre desafios a serem enfrentados, nem sobre a previsão ou a possibilidade de que novas ideias sejam incorporadas, na medida em que as mudanças científicas, sociais e tecnológicas ocorram, por exemplo. Parece não haver espaço para o movimento, para a circulação de saberes não definidos previamente, para o instituinte.

3.2.1.2. Disciplinas e a temática étnico-racial

Ainda nas dimensões estruturais e organizações do Projeto de Curso, nos voltamos para a análise das ementas das disciplinas e, também, para os planos de curso de cada uma delas. Cabe salientar que o ementário faz parte do documento principal analisado (Projeto de Curso), enquanto os planos de cursos são documentos adicionais, não disponíveis no projeto. Consideramos que para a realização de uma pré-análise das disciplinas não seria possível realizar apenas a leitura de suas ementas, uma vez que estas dizem pouco sobre o conjunto de conhecimentos abordados em seu interior. Ressaltamos que temos clareza sobre o papel do/a professor/a na elaboração desses planos, o que transcende o alcance do próprio Projeto de Curso. Sobre esse aspecto e a autonomia e participação dos professores, individualmente, trataremos em outro tópico deste trabalho. Aqui, nos preocupamos em caracterizar o currículo prescrito, portanto, nos concentramos nas ementas e planos de curso de disciplinas.

Outro ponto importante a ser esclarecido é que enquanto o controle do ementário é feito pelo Colegiado do Curso de Pedagogia, via Projeto de Curso, ou seja, é mais centralizado, a gestão dos planos de ensino se dá de outra forma. Os planos de ensino são elaborados pelos professores das respectivas disciplinas e arquivados pelas secretarias dos departamentos aos quais esses professores se vinculam. Desse modo, não há um padrão de registros ou de organização desses documentos, embora praticamente todos os planos de ensino analisados sigam o mesmo formato. Alguns, entretanto, apresentam lacunas de informação, como período do curso em que são ministradas ou carga horária da disciplina. Para obter as informações faltantes foi necessário comparar os planos de ensino com a matriz curricular presente no Projeto de Curso.

Ainda sobre os planos de ensino, é necessário dizer que parte considerável deles (a maioria) datam do mesmo período da elaboração do Projeto de Curso, sendo que alguns são até anteriores. Isso demonstra que boa parte do que é abordado pelo currículo do Curso de Pedagogia segue uma tradição de conteúdos e de bibliografias, consolidada antes mesmo da aprovação das Diretrizes Curriculares

que orientaram a reforma (alguns datam de 2006, ano em que foram aprovadas as diretrizes). Todas as cópias dos planos de ensino analisados foram disponibilizadas pelas secretarias dos departamentos (DAE, DECAE e DMTE) e nem todas as disciplinas constantes do currículo, sobretudo as optativas, tinham esses planos disponíveis nos departamentos, o que dificultou nossa análise, se considerarmos tudo o que está proposto no currículo prescrito. Acreditamos que é possível que nem todas as disciplinas optativas previstas tenham sido de fato ofertadas e, talvez por isso, não tenham planos de ensino elaborados. Por outro lado, tivemos acesso a disciplinas optativas que não são constantes do Projeto de Curso e que aparece com um tópico especial do currículo. Incluímos nessa análise todos os documentos aos quais tivemos acesso.

A partir da leitura das ementas e dos planos de ensino, pudemos organizar as disciplinas em três grupos. Foram considerados os conteúdos abordados (unidades temáticas) e as bibliografias indicadas. Como já mencionado, nossa ideia inicial era a de agrupá-las em quatro categorias e não em três: 1) disciplinas em que a temática étnico-racial é central; 2) disciplinas em que a temática étnico-racial é parcialmente abordada; 3) disciplinas que potencialmente podem abordar a temática étnico-racial; e 4) disciplinas que não abordam a temática étnico-racial. Todavia, a partir da pré-análise, observamos que esse primeiro grupo é inexistente. Nos documentos **não encontramos** qualquer disciplina em que a temática étnico-racial seja um elemento central.

Como já mencionado a definição dos grupos foi feita com base no conteúdo das ementas e dos planos de ensino, considerando tanto as unidades temáticas ou conteúdos abordados e a bibliografia indicada. Buscamos nos orientar pelos descritores definidos previamente, que nos auxiliaram a criar um perfil de análise. São eles: Relações Étnico-Raciais, Relações Raciais, Raça, Etnia, Diferença, Inclusão Social, Exclusão Social e Diversidade. A presença de qualquer desses descritores ou de uma combinação deles, tanto nas ementas quanto nos conteúdos apresentados nos planos de ensino ou mesmo as obras indicadas na bibliografia da disciplina, foi considerada como características da disciplina, de acordo com a classificação acima especificada. Especialmente no que se refere às disciplinas do grupo 3 (disciplinas que potencialmente podem abordar a

temática étnico-racial), consideramos para a análise os descritores mais genéricos, como: Inclusão Social, Exclusão Social e Diversidade.

Entre as disciplinas, se destacam aquelas em que a temática étnico-racial não é abordada. Porém, iniciamos nossa descrição pelas disciplinas em que a temática é parcialmente abordada. As tabelas abaixo organizam, então, os grupos de disciplinas, a partir do critério de presença ou não da temática étnico-racial. Além do nome das disciplinas, as tabelas contêm informações sobre a natureza da disciplina (obrigatória ou optativa), sobre o departamento que oferta a disciplina, sobre o período do curso em que ela é ofertada e sobre a carga horária da mesma. As disciplinas obrigatórias comuns a todos os estudantes estão destacadas em negrito e as disciplinas obrigatórias comuns apenas para uma ou mais formações específicas estão indicadas com a numeração correspondente à formação (f1; f2; f3; f4; f5).

Tabela 3- Disciplinas em que a temática étnico-racial é parcialmente abordada

Nome da disciplina	Natureza	Departamento	Período	C. H.
Sociologia da Educação II	OB	DECAE	2º	30 h/a
Antropologia e Educação	OB	DECAE	3º	60 h/a
Escola e Diversidade: Interfaces Políticas e Sociais	OB	DAE	4º	30 h/a
Teorias de Currículo	OB	DAE	4º	60 h/a
Fundamentos e Metodologia do Ensino de História	OB	DMTE	6º	60 h/a
Olhares Sócio-Antropológicos sobre o Gênero e as Sexualidades	OP	DECAE		60 h/a

Tabela 4- Disciplinas que potencialmente podem abordar a temática étnico-racial

Nome da disciplina	Natureza	Departamento	Período	C. H.
Política e Administração de Sistemas de Ensino	OB	DAE	2º	30 h/a
História da Educação II	OB	DECAE	3º	60 h/a
Processos Educativos nas Ações Coletivas	OB	DAE	4º	30 h/a
Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Cidadania	OB-f3 e f4 OP	DAE	7º	60 h/a
Didática	OB	DMTE	5º	60 h/a
Alfabetização e Letramento I	OB	DMTE	1º	60 h/a
Arte no Ensino Fundamental	OB	DMTE	7º	60 h/a
Prática em Educação Social	OB-f3	DMTE	9º	60 h/a
Mídia, Gênero e Educação	OP	DECAE		60 h/a

Tabela 5 - Disciplinas que não abordam a temática étnico-racial

Nome da disciplina	Natureza	Departamento	Período	C. H.
Política educacional	OB	DAE	1º	60 h/a
Metodologia de Pesquisa em Educação I	OB	DECAE	1º	60 h/a
Filosofia da Educação I	OB	DECAE	1º	60 h/a
Sociologia da Educação I	OB	DECAE	1º	60 h/a
História da Educação I	OB	DECAE	2º	30 h/a
Psicologia da Educação I	OB	DECAE	2º	60 h/a
Filosofia da Educação II	OB	DECAE	2º	30 h/a

Alfabetização e Letramento II	OB	DMTE	2º	60 h/a
Psicologia da Educação II	OB	DECAE	3º	60 h/a
Estágio Curricular de Introdução ao Campo Educacional	OB	DECAE	3º	30 h/a práticas - 30 h/a teóricas
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Matemática I	OB	DMTE	3º	60 h/a
Estudos sobre a Infância	OB	DECAE	4º	60 h/a
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Matemática II	OB	DMTE	4º	60 h/a
Corpo e Educação	OB	DMTE	4º	60 h/a
Organização da Educação Infantil	OB	DAE	5º	30 h/a
Organização do Ensino Fundamental	OB	DAE	5º	30 h/a
Fundamentos da Educação Inclusiva e Educação Especial	OB	DECAE	5º	60 h/a
Fundamentos e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa	OB	DMTE	5º	60 h/a
Dificuldades no Ensino-Aprendizagem da Leitura e Escrita	OB	DMTE	6º	60 h/a
Estágio Curricular em Docência do Ensino Fundamental	OB	DMTE	6º	90 h/a campo - 30 h/a orientação
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências Físicas	OB	DMTE	6º	60 h/a
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências Biológicas	OB	DMTE	6º	60 h/a
Metodologia de Pesquisa em Educação II	OB-f2	DECAE	7º	60 h/a
Sistemas de Avaliação Educacional	OB-f5	DECAE	7º	60 h/a

Estágio Curricular em Educação Infantil	OB	DMTE	7º	90 h/a campo - 30 h/a orientação
Arte na Educação Infantil	OB	DMTE	7º	60 h/a
Economia e Política de Financiamento da Educação Básica	OB-f5 OP	DAE	8º	60 h/a
Estágio Curricular em Gestão da Escola e coordenação Pedagógica	OB	DAE	8º	90 h/a campo - 30 h/a orientação
Observatório de Currículo: Educação Infantil	OB	DAE	8º	30 h/a
Observatório de Currículo: Ensino Fundamental	OB	DAE	8º	30 h/a
Prática em Educação de Jovens e Adultos	OB-f4 OP	DAE	9º	60 h/a
Metodologia da Alfabetização de Jovens e Adultos	OB-f4	DMTE	9º	60 h/a
Educação Social	OP	DECAE	9º	60 h/a
Tópicos em Gestão da Educação: Trabalho e Atividade Docente – Introdução a uma Abordagem Ergológica	OP	DAE	Não definido	60 h/a
Políticas de Educação Profissional no Brasil	OP	DECAE	Não definido	60 h/a
Fundamentos Teórico- Metodológico da Educação Popular	OB-f4	DECAE	9º	60 h/a

Como explicitado anteriormente e demonstrado nessa distribuição, há uma concentração maior de disciplinas que não abordam a temática racial. São **36**

disciplinas no total desse grupo. O número de disciplinas que potencialmente podem abordar a temática é significativamente menor, contando com apenas **nove disciplinas**. Já o grupo de disciplinas que abordam parcialmente a temática conta com apenas **seis disciplinas**. Esse desenho curricular aponta para uma não centralidade da temática étnico-racial.

O Projeto do Curso não propõe qualquer tipo de experiência ou conhecimento explicitamente voltado para a questão étnico-racial. Saliemos que, embora esse trabalho tenha uma preocupação maior com as questões voltadas para a dimensão racial negra, os documentos foram pré-analisados considerando a temática étnico-racial de forma, ainda, abrangente, ou seja, a presença de discussões sobre outras culturas, povos e histórias não priorizados pelo padrão universalista (ou eurocêntrico). Desse modo, podemos afirmar que o currículo prescrito do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFMG dá pouca atenção aos conteúdos culturais relativos a povos e grupos considerados distintos. Ressaltamos que nessa etapa da análise não nos ocupamos em problematizar as possíveis causas para esse fenômeno, significados e sentidos dessa postura, o que faremos mais adiante nesse texto. Nosso objetivo foi o de descrever e caracterizar os documentos curriculares formais, com ênfase no elemento focado em nosso estudo: a formação de professores para a atuação na Educação das Relações Étnico-Raciais.

3.2.1.3. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

Ainda que a elaboração do atual currículo do Curso de Pedagogia da UFMG possa ter levado em conta apenas as orientações contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, de 2006 (percepção inicial, confirmada ao longo do trabalho de pesquisa), no mesmo período já haviam outros documentos legais que poderiam/deveriam ter sido norteadores da construção desse currículo. Entre os documentos legais mencionados se encontram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

(DCNERER), homologadas em maio de 2004. As DCNERER são um importante documento orientador para a implementação da Lei 10.639/2003 e seriam relevantes para se pensar a formação de professores voltada para o trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais. O fato de não terem sido consideradas na elaboração do currículo em análise, ou pelo menos citadas no projeto do curso, aponta uma negligência da instituição para uma possível criação de espaços oficiais que abordassem a História e a Cultura Afro-Brasileira e Africana no rol de conteúdos da educação básica²⁵.

Além de traçarem o percurso percorrido em busca da efetivação da lei, as DCNERER apontam para as principais dimensões presentes na materialização de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais. Entre essas dimensões podemos perceber a existência de, ao menos, dois eixos centrais do currículo e do trabalho docente, no que se refere às temáticas raciais: 1) A Educação das Relações Étnico-Raciais; 2) O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Como já mencionamos, mesmo que ambos os eixos possam se referir a aspectos de uma educação que abranja a construção e/ou a mudança de valores, entendemos que cada um deles orienta diferentes elementos da construção dos currículos, o que também pode ter reflexo no currículo do curso em análise. Do mesmo modo, cremos que os campos de conhecimento referentes às diferentes disciplinas presentes no currículo interferem, ou mesmo definem, os caminhos da seleção, organização e distribuição dos saberes, privilegiando um ou outro eixo presente nas diretrizes. Por tudo isso, consideramos ser importante analisar o currículo do Curso de Pedagogia pela ótica das DCNERER, percebendo se os elementos presentes no documento podem ser percebidos nas disciplinas cursadas pelos/as docentes em formação, mesmo que ausentes ou silenciadas no Projeto Pedagógico do Curso e se constituindo, nesse sentido, em um *campo de silêncio no currículo*.

²⁵ Ressaltamos que compreendemos que as definições/construções curriculares são sempre lacunares, em face das relações de força envolvidas no processo de seleção, organização e distribuição do conhecimento. Desse modo, sabemos da possibilidade de que essa prática tenha ocorrido, do mesmo modo, em relação a outros tipos de conteúdo e de conhecimentos (expressos, principalmente, em documentos normativos e orientações curriculares oficiais), quando da elaboração de currículos em cursos de Pedagogia. Contudo, lembramos que nosso foco, nesse trabalho, foi analisar elementos do currículo na FaE/UFMG que nos indiquem se e como a instituição forma professores para atuar com a Educação das Relações Étnico-Raciais.

A partir, então, das diretrizes curriculares, podemos dizer que o eixo da Educação das Relações Étnico-Raciais é mais centrado em dimensões relativas a construção/desconstrução/reconstrução de valores, crenças e comportamentos. O documento enfatiza aspectos como a necessidade de “reeducação das relações entre negros e brancos”, de modo a estabelecer “trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (p. 6); bem como a necessidade de que escola e seus docentes se disponham a “desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos” (Idem), criando “pedagogias de combate ao racismo e a discriminações”. Neste sentido, consideramos que os conhecimentos e disciplinas do currículo de formação docente que se propõem a discutir, interrogar e problematizar a forma como as relações étnico-raciais e as práticas educacionais monoculturais se consolidaram no Brasil ou, ainda, apontar caminhos alternativos para essa posição hegemônica, contribuem para o estabelecimento da Educação das Relações Étnico-Raciais.

No que se refere ao eixo do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, as diretrizes curriculares (DCNERER) enfatizam a necessidade de alteração da narrativa histórica sobre os negros, sobre as relações coloniais e a escravidão, sobre os conhecimentos e práticas culturais dos povos africanos e afrodescendentes, de modo a “valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos” (p. 8). O documento propõe uma reavaliação e destaca que “não 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” (Idem), cabendo, desse modo, às escolas incluir nos conteúdos trabalhados a contribuição histórico-cultural de povos sistematicamente excluídos da narrativa histórica oficial, caso dos povos negros. Com base nessas perspectivas, consideramos que este segundo eixo estaria mais centrado em áreas de conhecimento mais específicas e em seus respectivos conteúdos, principalmente nas disciplinas apontadas pela Lei 10.639/2003: História, Literatura e Artes.

É necessário ressaltar que os eixos descritos se tocam e se entrecruzam em diferentes momentos, quando do estudo dos elementos que os compõem. Nossa análise faz a separação de ambos para facilitar o entendimento das dimensões presentes no currículo pesquisado, seguindo a separação proposta pelas DCNERER. O próprio documento, no entanto, ao apontar alguns princípios norteadores para o trabalho nas escolas, faz alusão às bases filosóficas e pedagógicas de apoio ao trabalho docente. O primeiro princípio se refere à “Consciência Histórica e Política da Diversidade”; o segundo princípio se refere ao “Fortalecimento de Identidades e de Direitos”; enquanto o terceiro princípio se refere às “Ações Educativas de Combate ao Racismo e às Discriminações”. Tais princípios podem estar presentes tanto no eixo da Educação das Relações Étnico-Raciais quanto no eixo do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, todavia podem estar mais fortemente presentes em um outro eixo, em face dos temas e conteúdos tratados em cada disciplina do currículo.

Com base no exposto, realizamos nova análise das ementas e dos planos de curso das disciplinas do Curso de Pedagogia, a fim de identificar sua relação com um dos eixos apontados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Nesta segunda análise, trabalhamos apenas com as disciplinas que caracterizamos como aquela que parcial ou potencialmente abordam a temática étnico-racial, apontadas nas tabelas a e b, que apontam a relação das disciplinas com a temática em questão, em trecho anterior, nesse mesmo capítulo. Ao todo, foram analisadas 15 disciplinas.

Como dissemos anteriormente, a partir do descrito nas ementas e planos de curso, abordam parcialmente a temática étnico-racial (seis disciplinas): Sociologia da Educação II; Antropologia e Educação; Escola e Diversidade: Interfaces Políticas e Sociais; Teorias de Currículo; Fundamentos e Metodologia do Ensino de História; Olhares Sócio-Antropológicos sobre o Gênero e as Sexualidades; e abordam potencialmente a temática étnico-racial (nove disciplinas): Política e Administração de Sistemas de Ensino; História da Educação II; Processos Educativos nas Ações Coletivas; Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Cidadania; Didática; Alfabetização e Letramento I; Arte no

Ensino Fundamental; Prática em Educação Social; Mídia, Gênero e Educação. Tomando os dois eixos propostos pelas DCNERER, estariam assim distribuídas:

Tabela 6- Eixos propostos pelas DCNERER

EIXO 1	EIXO 2	EIXO 1 e 2
Sociologia da Educação II	Fundamentos e Metodologia do Ensino de História	Antropologia e Educação
Olhares Sócio-Antropológicos sobre o Gênero e as Sexualidades	Arte no Ensino Fundamental	Escola e Diversidade: Interfaces Políticas e Sociais
Política e Administração de Sistemas de Ensino		Teorias de Currículo
Processos Educativos nas Ações Coletivas		História da Educação II
Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Cidadania		
Didática		
Alfabetização e Letramento I		
Prática em Educação Social		
Mídia, Gênero e Educação		

Como é possível notar, a maior parte das disciplinas (nove ao todo) que aborda parcial ou potencialmente a temática étnico-racial está mais explicitamente voltada para as questões enfatizadas no eixo da Educação das Relações Étnico-Raciais. No conjunto dessas disciplinas percebemos haver a preocupação com aspectos como a condição social dos negros e negras no Brasil, as diferenças culturais, a desigualdade social e escolar entre negros e brancos, a negação e/ou o silenciamento de aspectos culturais e identitários, a participação social e

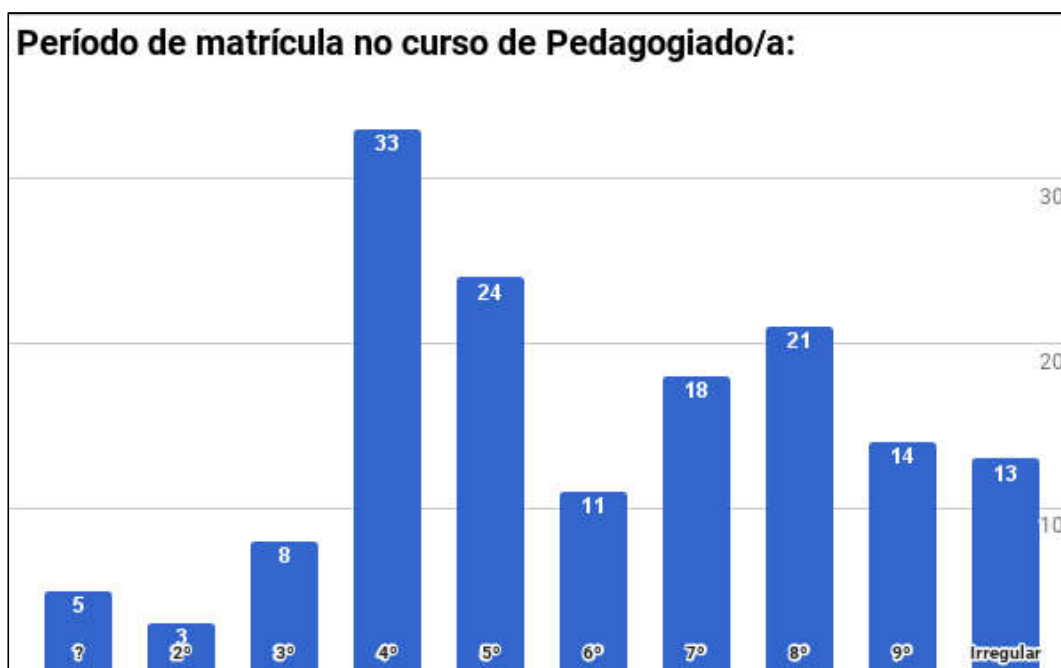
atuação dos afrodescendentes na vida pública. No caso das duas disciplinas mais voltadas para o eixo do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana os aspectos destacados se referem à história dos negros no Brasil, às diferenças culturais entre os povos africanos e europeus, às lutas e formas de resistência dos povos negros quando colonizados e/ou escravizados, às formas de expressão das culturas negras. No que se refere às disciplinas que contemplam os dois eixos (quatro disciplinas), os aspectos citados se mesclam, mas há mais ênfase para os aspectos presentes nas disciplinas do primeiro eixo.

3.3. Perfil das/os Estudantes do Curso de Pedagogia da FaE/UFMG

Após a análise inicial dos documentos que compõem o currículo prescrito do Curso de Pedagogia da FaE/UFMG, partimos para a compreensão do cenário da instituição naquilo que se refere aos sujeitos que vivenciam o currículo e sua visão sobre o mesmo. O perfil das/os estudantes foi traçado a partir dos dados informados pelo próprio corpo discente, por meio do questionário aplicado. Conforme o descrito na parte referente à metodologia da pesquisa, a aplicação dos questionários teve dois momentos distintos, sendo o primeiro por meio de plataforma digital *online* (Google Formulários) e o segundo momento de aplicação se deu presencialmente, por meio de formulário impresso.

Com base nas respostas obtidas construímos alguns gráficos que demonstram a caracterização das/os estudantes do curso analisado. O gráfico abaixo demonstra essas explicações e aponta que o 4º período foi o período que mais respondeu ao questionário.

Gráfico 2 - Período de matrícula dos estudantes



As respostas dos questionários nos permitiram traçar o perfil das/os estudantes do curso de Pedagogia, considerando aspectos gerais e identitários (raça/cor, gênero, faixa etária), bem como a inserção das/os estudantes em ambientes militantes (dentro e fora da universidade), a participação em grupos de estudos e/ou de pesquisas e, ainda, as experiências e visões sobre os fenômenos do racismo e da discriminação (também dentro e fora da universidade). Tradicionalmente considerado um “curso feminino”, por ser majoritariamente cursado por mulheres²⁶, esse perfil não é diferente na UFMG. Na amostra de estudantes analisada, **90% são mulheres e 8% são homens**. Estudantes que não declararam o seu gênero ou não se identificam com a classificação proposta, perfizeram o total de **2%**.

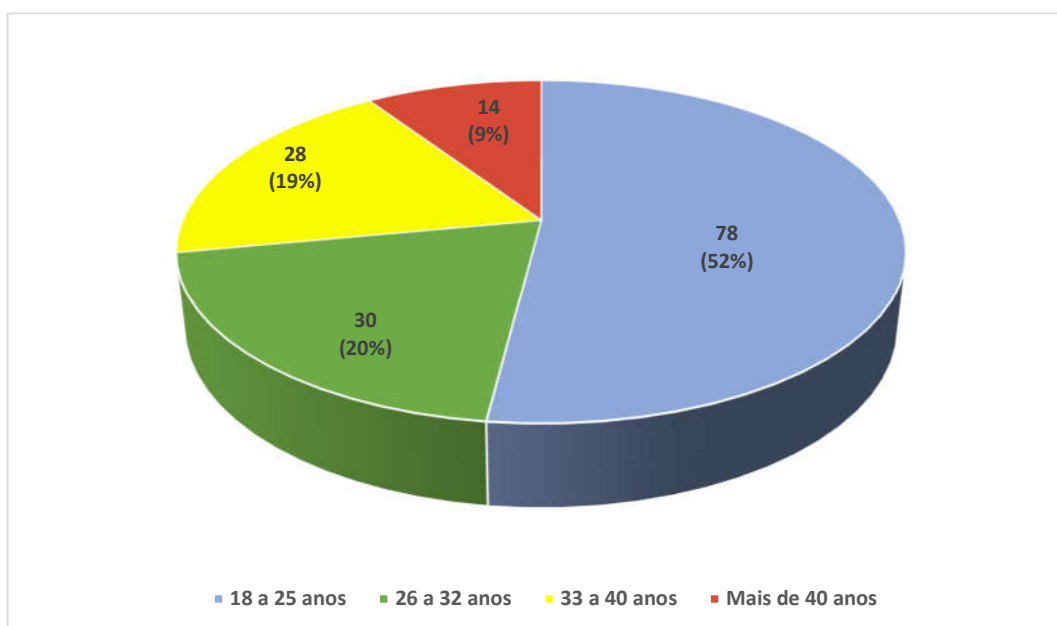
²⁶ O Curso de Pedagogia não é considerado “feminino” apenas por ser majoritariamente cursado por mulheres. Há uma relação entre a docência, sobretudo nos anos iniciais e na educação infantil, e as questões de gênero, tema explorado por outros estudos e que não é foco de nosso trabalho. Sobre a temática da feminização da docência, ver, por exemplo: LOURO, G. L. Magistério de 1º grau: um trabalho de mulher. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 31-39, 1988; COSTA, M. V. **Trabalho Docente e Profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995;

Gráfico 3- Identidade de Gênero



Com relação à idade do grupo pesquisado, a maior parte das/os estudantes é bem jovem, estando na faixa etária de 18 a 25 anos (**51,7% do total**). Podemos dizer que há certa diversidade nas demais faixas etárias mapeadas, com **19,9%** de estudantes com faixa etária entre 26 e 32 anos, **18,5%** entre 33 e 40 anos e **9,3%** de pessoas com idade acima de 40 anos. Um total de **0,7%** (uma pessoa) não respondeu à questão. O gráfico abaixo demonstra essa distribuição.

Gráfico 4- Faixa Etária dos estudantes

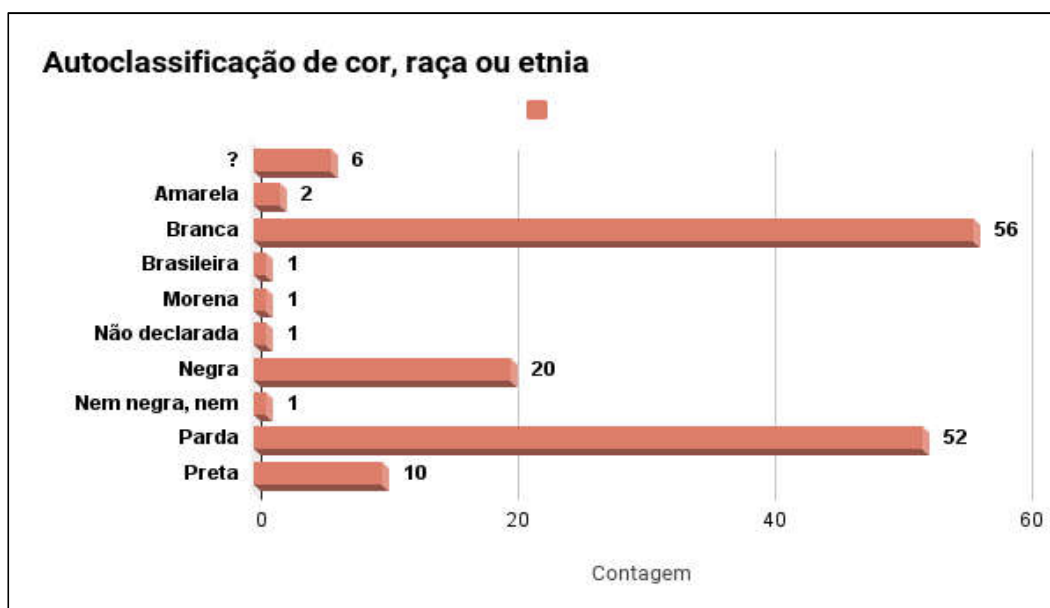


No que se refere à classificação étnico-racial, o perfil das/os estudantes é de **maioria negra**. Importante destacar que o instrumento de coleta previu a autoclassificação de estudantes quanto cor, raça ou etnia. A autoclassificação permite a existência de nomenclaturas diferentes nesse quesito, embora todas as respostas tenham sido feitas com nomenclaturas usais em pesquisas do tipo. A maior parte das respostas utilizou os parâmetros de classificação do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, que trabalha com as categorias *preto*, *pardo*, *branco*, *amarelo* e *indígena*, mas a nomenclatura *negro/a* também foi usada. Agrupamos respostas como *preto/a* ou *negro/a* em uma mesma categoria, *moreno/a* e *pardo/a* em outra, embora a categoria *negro/a* possa descrever tanto pretos/as quanto mestiços/as. Fizemos essa escolha por, em primeiro lugar, ser muito difícil afirmar se nessa resposta estaria se manifestando uma pessoa preta ou uma pessoa parda. Além disso, entendemos que o posicionamento de se autodeclarar negro ou negra, no caso dos mestiços, poderia significar uma postura mais politizada quanto à classificação étnico-racial no Brasil, o que seria um perfil interessante para a seleção posterior dos/as entrevistados/as. Também agrupamos as respostas em branco com a resposta não declarada.

O perfil étnico-racial descrito pelos estudantes apontou que **37,3%** são brancos, **36,1%** são pardos (ou mestiços) e **20%** se declararam pretos ou negros. Os demais **5,3%** (sete pessoas) não se classificaram, sendo que alguns deles explicitaram que não desejavam se autot classificar, escrevendo no formulário “não quero/prefiro não me classificar” e apenas **1,3%** se declarou amarelo. Embora percentualmente pouco significativo, a existência de pessoas que não quiseram se autot classificar racialmente, em uma pesquisa que trata da dimensão racial, é importante e deve ser considerada. Tentamos entender um pouco mais sobre elementos envolvidos nesse episódio no tópico seguinte, desse mesmo capítulo do trabalho, onde nos ocupamos das percepções de estudantes sobre as relações étnico-raciais no Brasil e no campo educacional.

Se considerarmos que no Brasil pretos e pardos são considerados como negros em pesquisas governamentais e em pesquisas acadêmicas, podemos fazer uma síntese dos dados e afirmar, diante das respostas, que **56,1% dos estudantes do Curso de Pedagogia da UFMG são negros**. Esse percentual é bem expressivo e se aproxima muito do percentual de pretos e pardos mapeados pelo IBGE nos dados do último censo (2010), que registraram o total 53,6% da população brasileira como negra. A distribuição dos percentuais de autot classificação de cor/raça/etnia está representada no gráfico a seguir.

Gráfico 5- Autoclassificação de cor, raça ou etnia



Ainda na caracterização dos estudantes, identificamos que **a maioria não trabalha como professor/a na educação básica**. Apenas **21,3%** das/os estudantes já atuam como professores na educação básica, enquanto **78,7% não trabalham como professoras/es**. Cerca de um quinto daqueles que são professores possuem formação em outro curso de licenciatura, como História, Letras e Artes. Os demais não possuem outra formação em nível superior²⁷.

²⁷ Os detalhes das condições de inserção na docência, mesmo sem a formação de professores concluída, não foram uma prioridade nesse estudo, por isso nosso questionário não foi um instrumento que obteve informações pormenorizadas dessas condições. Acreditamos que é possível que esses/as estudantes possam estar em uma condição de contratação temporária, em face da realidade do sistema educacional brasileiro, que tem carência de profissionais qualificados, sobretudo em algumas áreas do conhecimento. Além disso, a legislação nacional contempla a possibilidade existência de estágios não obrigatórios para estudantes de cursos de graduação (lei 11.788/2008), o que, na prática, pode gerar a contratação de professores ainda em formação, por meio de contratos de estágio, prática não desejável pelos especialistas do campo educacional.

Gráfico 6- Atuação como professor na educação básica



3.4. Perfil dos estudantes quanto à participação/ativismo social, à participação acadêmico-científica e suas percepções quanto à temática étnico-racial

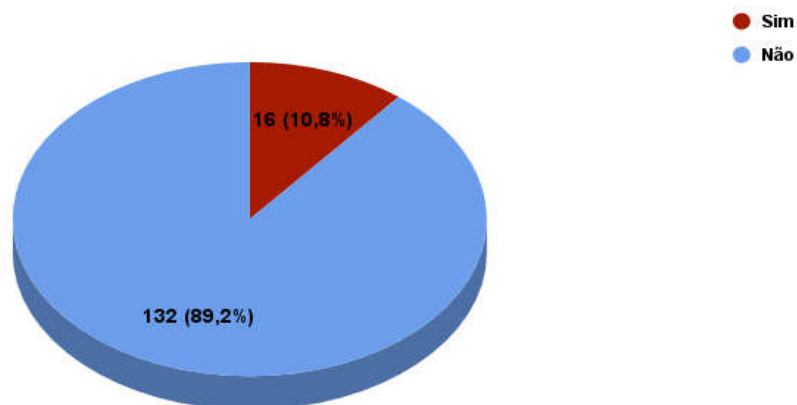
O questionário aplicado previu, também, o levantamento de questões quanto à participação dos/as estudantes em grupos militantes e ao ativismo social, sua participação em grupos de estudos e/ou de pesquisa, bem como questões quanto a percepções sobre a temática étnico-racial, mormente quanto às práticas de racismo, de discriminação e de preconceito.

No que se refere à participação/ativismo social, seja fora ou dentro da universidade, identificamos que a maior parte das respostas indicam participação muito baixa. Nomeamos aqui como participação/ativismo social qualquer atividade ligada à **grupo militante** ou **entidade social**, como indicado no questionário (anexo). Nas **atividades sociais/militantes fora da universidade** apenas **10,7%** disseram participar de algum grupo, enquanto **89,3%** não participa de qualquer atividade social/militante ou se vincula a algum grupo/entidade, como pode ser observado no gráfico a seguir. Muitas

dessas participações se referem a grupos religiosos de jovens, com filiações religiosas distintas. A maior parte se refere à Igreja Católica.

Gráfico 7- Vinculado/ à algum grupo militante ou entidade social fora da UFMG

Você é vinculado/a a algum grupo militante ou entidade social fora da universidade?

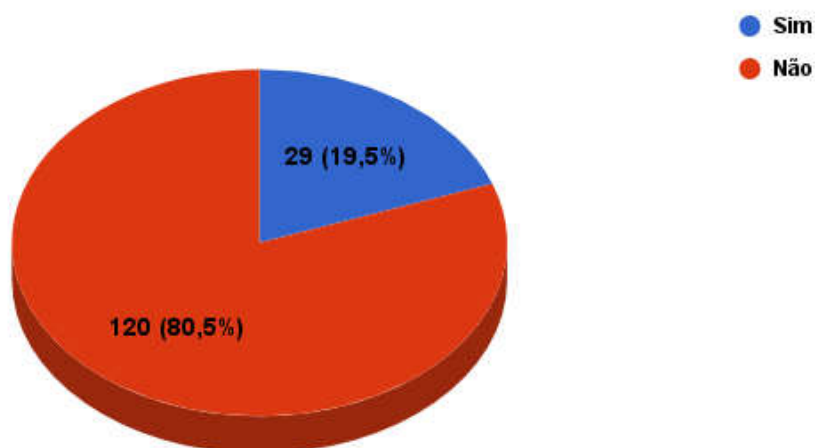


Nas atividades sociais, de representação estudantil ou mesmo em grupos de estudos ou pesquisas de iniciação científica, ou seja, outras **atividades no interior da universidade**, o número de participantes é ligeiramente maior. Do total de questionários respondidos, **19,5% dos/as estudantes realizam alguma atividade dentro da universidade**, para além do previsto no currículo do curso, mas **80,5% alega não participar de qualquer outra atividade oferecida pela universidade**, para além das atividades curriculares. Em face das respostas a caracterização dos tipos de atividades desenvolvidas pelos estudantes dentro da universidade não foi possível, devido a variedade no formato das respostas

frente a uma pergunta aberta²⁸. Essa informação indica que a formação de professoras/es no Curso de Pedagogia da UFMG se concentra no próprio currículo do curso, ou seja, nas atividades direcionadas/indicadas pela própria instituição. Destacamos o fato de que a participação nas atividades de representação estudantil e, principalmente, nas atividades de iniciação científica foram as mais citadas nos questionários.

Gráfico 8- Vinculado a algum grupo na UFMG

Você é vinculado/a a algum grupo militante, de representação estudantil, grupo de estudos ou projeto de pesquisa na UFMG?



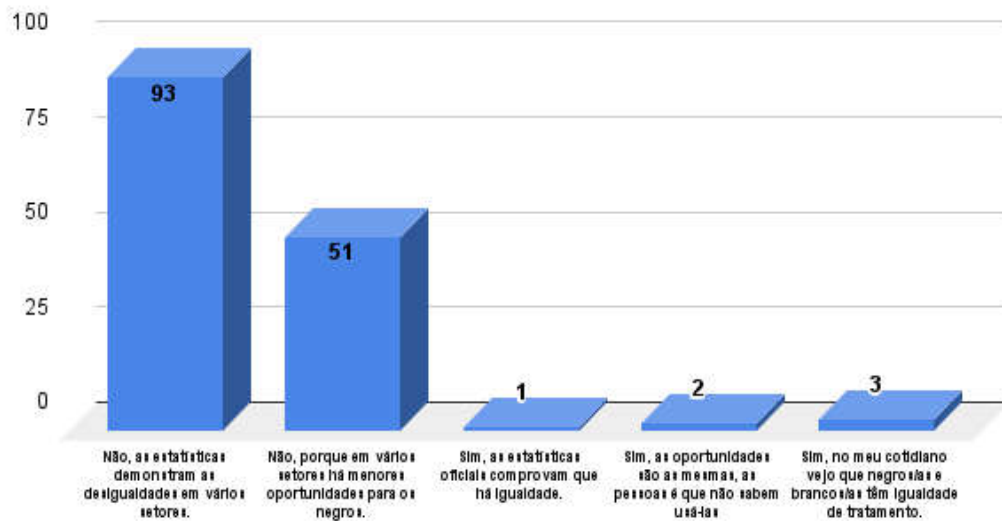
No que se refere às questões relativas à visão das/os estudantes acerca das questões étnico-raciais, seu posicionamento frente a temáticas como racismo/discriminação, cotas e atitudes/ações em situações de conflito racial, obtivemos o seguinte cenário: Quanto à igualdade de oportunidades entre

²⁸ Proef-1 EJA FAE (Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos de 1ª a 4ª série); movimento Estudantil de Pedagogia; Grupo Mutum: Educação, Docência e Cinema; GECC (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Currículo); Grupo MALOKA; Iniciação Científica no GAME (Grupo de avaliação e medidas educacionais); Grupo de CECIMIG (Centro de Ensino de Ciências e Matemática de Minas Gerais); Ocupação Permanente FAE; DCE (Diretório Central de Estudantes); NUPED (Núcleo de Ações e Pesquisa em Apoio Diagnóstico); NUPEPE (Núcleo de Pesquisa em Desigualdade Escolar); NEPEI (Estudos sobre infância e cidade); TEIA (Territórios, Educação Integral e Cidadania); OBEDUC (Educação Integral, Infância e Cidade). LEPI (Leitura e Escrita na 1ª Infância); PRNOTURNO; Grupo de Estudos Educação e Espiritualidade; DECAE (Pesquisa na Educação Infantil); Grupo de Estudos Paulo Freire; Observatório da Juventude; Grupo de Psicologia em Estudos em Saúde do Trabalho e Socialização; Iniciação Científica AEE.

negros e brancos no Brasil, **96% (144 respostas) das/os estudantes acreditam que não há oportunidades iguais para pessoas brancas e pessoas negras no Brasil**. Desse conjunto, 60% (93 pessoas) alegam se referendar em dados estatísticos para fazer essa afirmação, enquanto 34% (51 pessoas) se apoiam na crença de que há menores oportunidades para negros em vários setores da sociedade. Apenas 4% (6 pessoas) das respostas afirmam acreditar que há igualdade de oportunidades para pessoas brancas e pessoas negras.

Gráfico 9- Igualdade de oportunidades para brancos e negros

Acredita que, no Brasil, há igualdade de oportunidades para pessoas brancas e pessoas negras



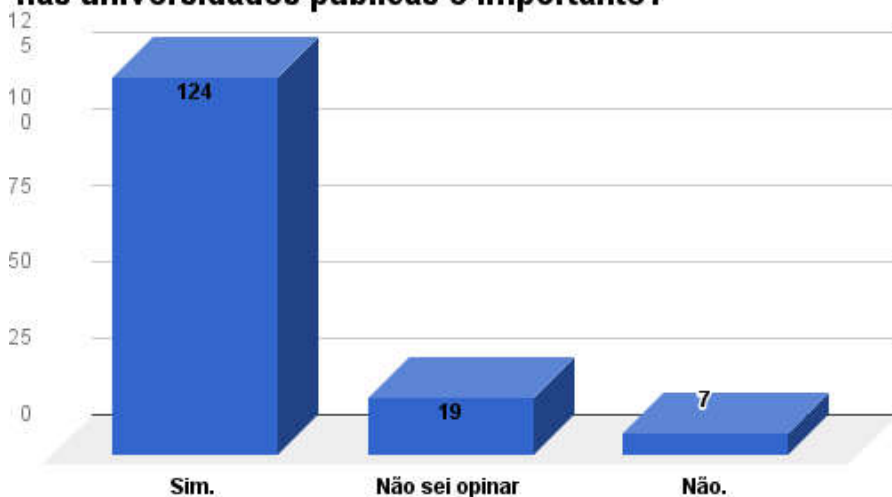
Considerando que entre as disciplinas cursadas pelos/as estudantes de Pedagogia se encontram algumas que tratam dos temas relativos à desigualdade social e cultural das populações, em especial da brasileira, e que ainda favorecem o acesso às estatísticas oficiais sobre a temática em questão (igualdade de oportunidades), inferimos que esse pode ser um dos efeitos do currículo do curso. Estamos falando de possíveis efeitos do currículo na modificação de crenças e valores pré-existentes, bem como no desenvolvimento da capacidade de questionar e de desconstruir os chamados “mitos

civilizatórios”²⁹ da sociedade brasileira, aspecto que consideramos de grande importância para a formação para o trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Quando interpelados sobre a necessidade da existência do sistema de reserva de vagas (cotas) para negros na universidade, o número de estudantes que respondeu **favorável a existência do sistema foi de 82,7%** e o número de **contrários às cotas foi de apenas 4,6%**. Nessa questão merece destaque o percentual dos que disseram não saber opinar sobre o tema: **12,7%, não souberam ou não quiseram opinar**³⁰.

Gráfico 10- Sistema de reserva de vagas é importante

Você considera que o sistema de reservas de vagas para negros nas universidades públicas é importante?



Esse resultado dos questionários também pode indicar um efeito das discussões e aprendizados consolidados na universidade. A Faculdade de Educação e parte de seus/suas docentes são diretamente envolvidas com a temática das Ações Afirmativas, tanto no contexto da própria universidade (UFMG) quanto fora dele.

²⁹ Mito da Democracia Racial, a Ideologia do Branqueamento e o discurso liberal de igualdade.

³⁰ No questionário a questão permitia uma escolha entre as três opções: Sim; Não; e Não sei opinar.

A instituição tem dois professores que estiveram à frente da SEPPIR³¹, um professor que foi Coordenador Geral de Educação para as relações Étnico-Raciais na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC)³² e abriga um dos grupos de pesquisas e estudos sobre o tema mais conhecidos no Brasil (Grupo Ações Afirmativas). Além disso, a temática é frequentemente abordada em disciplinas do curso de Pedagogia (Escola e Diversidade se destaca quanto à abordagem do tema) e, também, em eventos da instituição, alguns deles observados durante nossa coleta de dados.

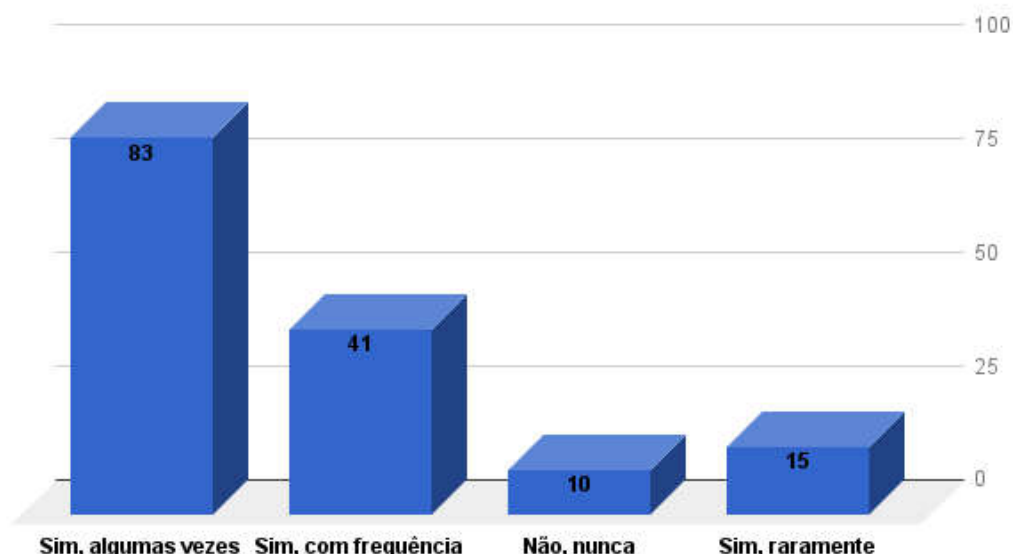
Com relação a questões sobre a vivência da discriminação racial e do racismo, seja como vítima ou como agressor, também obtivemos respostas interessantes. Quando perguntados sobre ter **presenciado alguma atitude racista ou discriminatória fora da universidade**, a maioria respondeu afirmativamente **(93,3%)**. Desse total, 55,7% disseram já ter presenciado **algumas vezes**; 27,5% disseram já ter presenciado **com frequência**; 10% disseram já ter presenciado **raramente**; enquanto apenas 6,7% disseram **nunca ter presenciado atitudes racistas**. Os demais 0,7% não responderam à questão. O gráfico abaixo ilustra o perfil de respostas obtido.

³¹ Nos referimos ao professor Luiz Alberto Oliveira Gonçalves, Secretário Executivo da SEPPIR nos anos de 2003 e 2004 – Governo Lula, e à professora Nilma Lino Gomes, à frente da pasta durante o segundo mandato da Presidenta Dilma Rouseff.

³² Nos referimos ao professor Rodrigo Ednilson de Jesus, que atuou na SECADI/MEC entre os anos de 2015 e 2016 (Governo Dilma Rouseff).

Gráfico 11- Presenciou atitude racista no cotidiano fora da UFMG

Você já presenciou alguma(s) atitude(s) racista(s) no seu cotidiano fora da universidade?

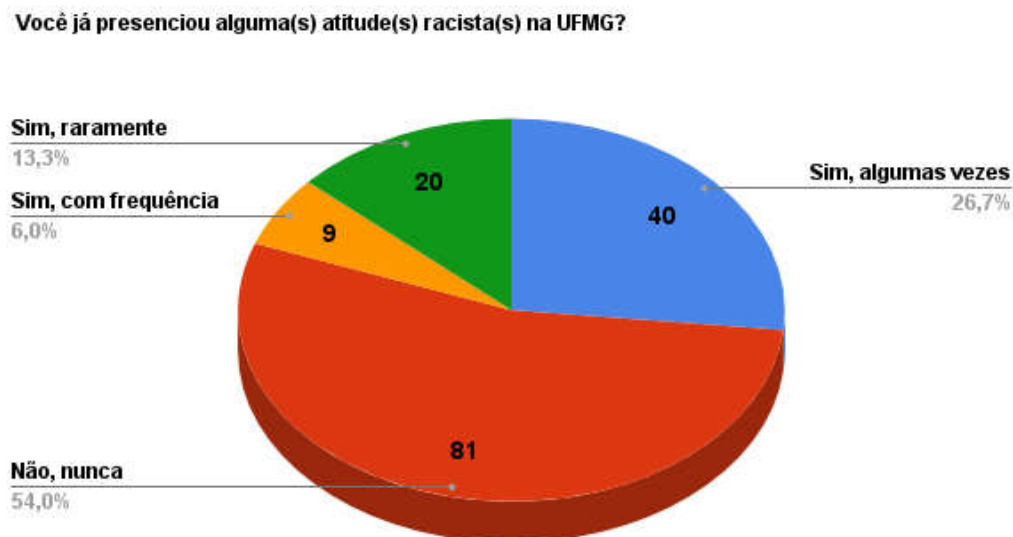


Na questão sobre ter **presenciado atitudes racistas ou discriminatórias no interior da UFMG**, o perfil de respostas se modifica consideravelmente. A maioria (54%) disse **nunca** ter presenciado qualquer atitude racista na universidade; número semelhante à questão anterior (26,7%) disse ter presenciado **algumas vezes**; 13,3% afirmou ter presenciado **raramente**; e 6% disseram haver presenciado **com frequência**. Como podemos ver, nessa questão aqueles que disseram ter presenciado atitudes racistas na universidade são em número bem menor que na questão anterior, com **46% do total de respostas**. Isso pode indicar que no contexto universitário há menos discriminação que no cotidiano fora da universidade. Do mesmo modo, se consideradas as duas questões sobre presenciar o racismo dentro e fora da universidade, nos parece que os/as estudantes estão atentos/as para identificar os episódios e reconhecer a existência do racismo na sociedade brasileira.

Por outro lado, é necessário considerar que as respostas obtidas podem indicar que as pessoas que frequentam a universidade (discentes, docentes, funcionários e/ou convidados) são mais atentos às questões do racismo e da discriminação, seja porque são mais bem informados sobre a temática, seja porque são mais conhecedores dos seus direitos e dos seus deveres, incluindo aí as punições cabíveis a tais práticas. Pode indicar, ainda, que caso existam

atitudes racistas ou discriminatórias na UFMG elas se processam por mecanismos distintos do contexto social mais amplo, talvez mais sutil e pouco visível. O gráfico a seguir demonstra a distribuição das respostas coletadas quanto à presença de atitudes racistas na universidade.

Gráfico 12- Já presenciou alguma atitude racista na UFMG



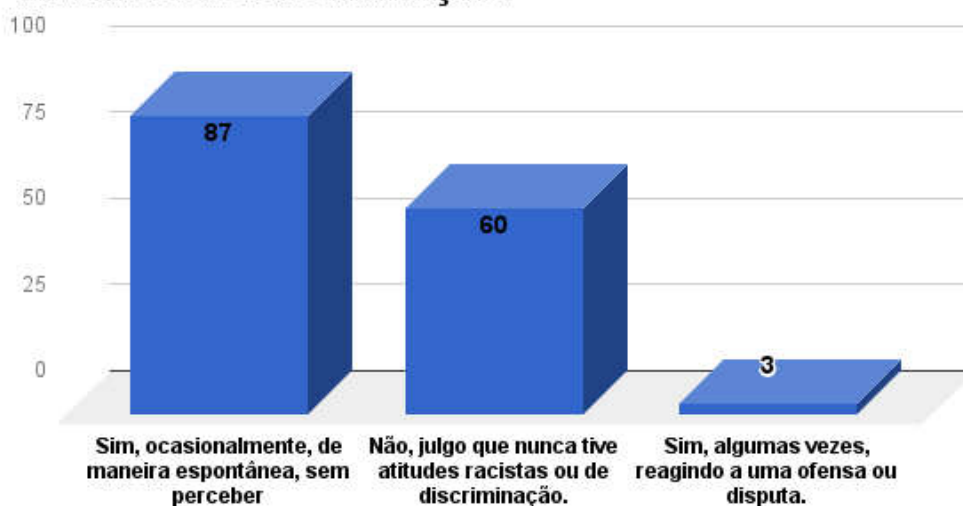
Quando questionados sobre **já terem cometido alguma atitude de preconceito racial, discriminação racial ou de racismo**, muitos/as os/as estudantes **responderam afirmativamente (60%)**. A questão contemplou, também, algumas possíveis situações nas quais ocorrem as atitudes de racismo e **58%** do conjunto de respostas afirmativas indicaram que as práticas discriminatórias ocorreram de **forma espontânea**, não deliberada nem premeditada. Outros 2% disseram cometer discriminação em situações de conflito, **reagindo a uma ofensa ou disputa**. Interessante notar que **40% das/os estudantes alegam não terem cometido atitudes racistas ou discriminatórias**. As respostas dos/as que alegam não ter atitudes racistas podem indicar múltiplos entendimentos. Alguns displicência quanto ao próprio comportamento e pouca autorreflexão; vergonha dos sentimentos, pensamentos e/ou atitudes quanto à questão do racismo; visões pouco elaboradas da própria

condição racial (pensamentos do tipo: se sou negro/a, não discrimino meus iguais); ou mesmo pouca atenção ao que foi perguntado.

O trabalho de Isildinha Nogueira (1998) nos demonstrou o quanto a elaboração da própria negritude e as significações do corpo negro são complexas, do ponto de vista da psique. Como esse não é o foco de nosso estudo, não possuímos elementos para explorar mais as respostas, contudo, acreditamos que essas indagações são muito importantes ao pensarmos a formação de professores para o trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais. Como identificamos em nossa pesquisa de mestrado (OLIVEIRA, 2002; 2003), a condição/sentimento de pertencimento racial e a reflexão de seus próprios processos indenitários (construção/elaboração e reelaboração/questionamento) são importantes e interferem na decisão de um docente em trabalhar ou não com a temática das relações étnico-raciais. A displicência quanto ao próprio comportamento, cremos, pode interferir também nos processos formativos da docência, em especial da docência que trabalha com a temática.

Gráfico 13- Já cometeu alguma atitude de preconceito racial, discriminação racial ou de racismo

Você já cometeu alguma atitude de preconceito racial/racismo/discriminação?



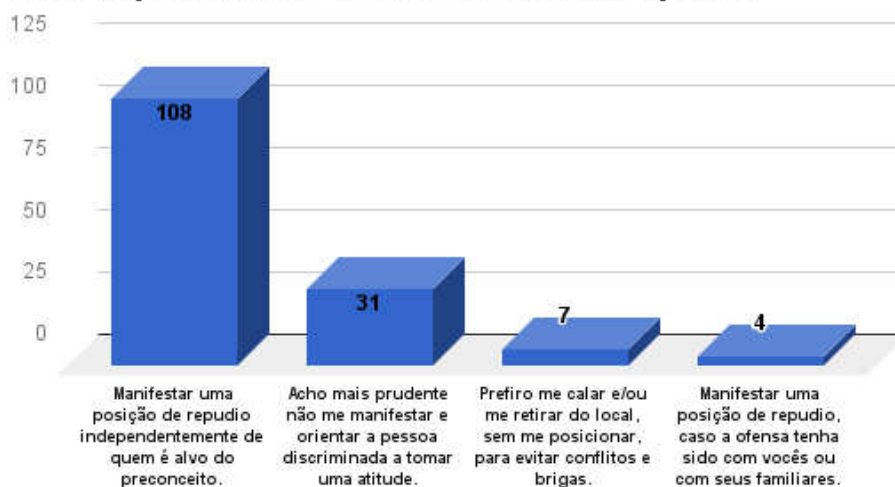
Outra questão importante, relativa à mesma resposta ao questionário, é que se considerarmos os 58% de respostas afirmativas que discriminaram de **modo espontâneo** (não intencional) e os 40% que alegam não ter discriminado, temos uma situação bastante intrigante, pois pode indicar uma certa leniência quanto às práticas de racismo. Como dissemos, a auto-avaliação não é tarefa simples ou fácil, mas é possível considerar ainda que admitir que se é uma pessoa racista é algo que quase ninguém o faria (até porque racismo é um crime tipificado pela legislação brasileira). Contudo, em face de nosso histórico de construção das relações raciais, da existência de um projeto de nação que favoreceu a miscigenação como forma de “depuração racial” e, principalmente, da crença no Mito da Democracia Racial no Brasil, nos questionamos se essa postura frente à nossa indagação pode ser um reflexo da chamada *colonialidade do poder*, tão arraigada em nossa sociedade e cristalizada em nossas mentes. Essa é uma questão que buscamos aprofundar quando realizamos as entrevistas com estudantes, uma vez que a Educação das Relações Étnico-Raciais prevê a mudança de valores, de crenças e de comportamentos. As respostas a outras indagações sobre o tema, no caso das entrevistas, nos auxiliaram a compreender sobre o papel e os possíveis efeitos do currículo do Curso de Pedagogia no comportamento desses/as professores/as em formação. O assunto é explorado no próximo capítulo desse trabalho.

Por fim, ainda no que diz respeito à caracterização do perfil dos/as estudantes quanto aos sentidos atribuídos à dimensão das relações étnico-raciais, houve uma questão que tratou das possíveis posturas diante das atitudes de preconceito e discriminação racial ou de racismo. Quando interrogados/as sobre a postura ou reação que consideram a mais adequada, 72% das/os estudantes indicaram que a sua postura seria de **manifestar uma posição de repúdio, independentemente de quem seja alvo do preconceito**. Outros 20% preferem **se calar ou se retirar do local, sem se posicionar, para evitar conflitos e brigas**. 4,7% disseram que preferem **não se manifestar e orientar a pessoa discriminada a tomar alguma atitude** e apenas 2,6% disseram preferir **manifestar uma posição de repúdio, caso a ofensa tenha sido com vocês ou com seus familiares**. As respostas demonstram que há uma preocupação de se manifestar contrariamente às atitudes racistas, preconceituosas e

discriminatórias. Essas respostas nos parecem ser coerentes com a afirmação dos/as alunos/as de que não presenciaram atitudes racistas no interior da universidade. Se a principal postura é de repúdio, é muito provável que esses estudantes estejam vigilantes com suas próprias atitudes, além de com as atitudes de colegas, professores e demais membros da comunidade acadêmica. Esse questionamento também mereceu ser explorado durante as entrevistas a serem realizadas, nos indicavam alguma influência dos conteúdos estudados ao longo do curso.

Gráfico 14- Postura mais adequada diante do racismo

Diante de uma atitude de preconceito ou discriminação racial, que atitude considera mais adequada:



3.5. O que dizem as respostas das/os estudantes sobre a formação para o trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais

Por meio das respostas ao questionário, que abrangeram um maior número de pessoas, pudemos mapear algumas percepções gerais de estudantes sobre o currículo do Curso de Pedagogia, seja considerando a formação para o trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais ou considerando a formação no curso, em geral. Como dissemos, o curso é dividido em duas etapas, sendo que a primeira é geral a todos/as os estudantes e a segunda prevê a opção dos/as estudantes por uma das formações ofertadas pelo currículo, a partir do 6º

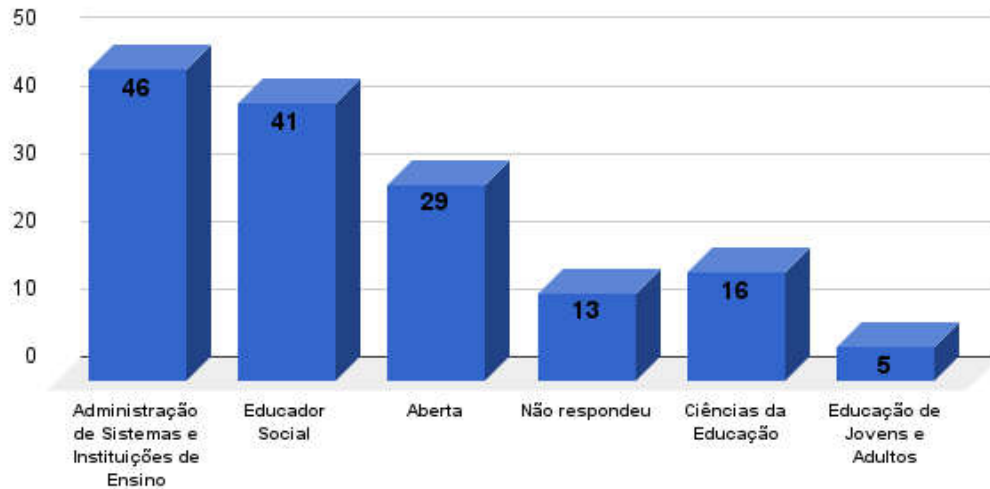
período. Nem todos/as os/as que responderam ao questionário já fizeram essa opção, uma vez que aplicamos o instrumento nas turmas a partir do 3º período. Ainda assim, foi possível traçar um panorama das preferências pelos diferentes percursos. Cabe salientar que alguns/mas estudantes, mesmo estando matriculados/as em períodos da primeira metade do curso, já definiram (ou responderam que já) qual será a formação que pretendem cursar.

A partir, então, das repostas encontramos o seguinte cenário: **30,7%** cursam ou pretendem cursar a Formação em Administração de Sistemas e Instituições de Ensino (46 respostas); **27,3%** cursam ou pretendem cursar a Formação em Educador Social (41 respostas); **19,3%** cursam ou pretendem cursar a Formação Aberta (29 respostas); enquanto apenas **10,7%** cursam ou pretendem cursar a Formação em Ciências da Educação (16 respostas); e **3,3%** cursam ou pretendem cursar a Formação em Educação de Jovens e Adultos (5 respostas). Houve **8,7%** de estudantes (13 respostas) que não responderam ou não definiram a formação escolhida. Esses resultados, além de mapear as preferências de estudantes podem indicar que algumas áreas de atuação do profissional graduado em Pedagogia são mais prestigiadas.

As razões pelas quais isso ocorre podem ser diversas, todavia, se considerarmos o histórico da formação de professores no Brasil, lembramos que a atuação em setores da administração e da gestão de sistemas e instituições de ensino sempre receberam destaque entre as atividades da educação. A atuação nesses setores, frequentemente exercidas por homens, ainda hoje é considerada uma atuação de prestígio, o que pode ter contribuído para a definição por esse percurso.

Gráfico 15- Formação complementar escolhida

Formação Complementar do Curso de Pedagogia escolhida:



Por sua vez, a atuação em setores educativos não escolares e/ou informais cresceu significativamente, principalmente após a mudança nos antigos modelos de intervenção do Estado junto às crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, instituída com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e pela criação das ONG's. Desse modo, a escolha pela Formação em Educador Social denota uma preocupação e uma interlocução com setores de atuação não escolar do profissional graduado em Pedagogia. Do mesmo modo, a preferência pela Formação Aberta pode significar uma mudança na concepção e no entendimento da formação em Pedagogia, na medida que essa formação permite a existência de percursos formativos alternativos e individualizados. A opção por esses percursos pode apontar para necessidade de uma formação particularizada, que favorece a existência de profissionais com habilidades únicas e/ou distintas dos demais.

O desinvestimento público na Educação de Jovens e Adultos, que repercute na diminuição da oferta dessa modalidade de ensino pode ser um fator que contribui para a baixa procura dessa formação. A Formação em Ciências da Educação pode ser entendida como algo mais distante da prática dos professores da escola básica e mais próxima da produção acadêmica, o que pode contribuir para a

pouca procura por essa formação por quem está preocupado com o ingresso no mercado. De qualquer modo, essas reflexões sobre as razões e motivações para as escolhas dos/as estudantes são apenas hipóteses, baseadas em conversas informais com alguns/mas deles/as. Para confirmá-las ou refutá-las seria necessário realizar uma pesquisa mais ampla sobre o tema, uma vez que nosso estudo não tem foco nessa questão. Como já mencionado, ainda realizamos entrevistas com estudantes, na segunda etapa desse trabalho de pesquisa, contudo, o número de entrevistados/as não é representativo para uma análise sobre a escolha das formações específicas no curso de Pedagogia.

Com relação às respostas das/os estudantes para questões que se voltaram, mais especificamente, para a temática dessa pesquisa (formação para o trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais), traçamos alguns pontos importantes. Questionamos, inicialmente, sobre se consideravam importante que a questão do racismo fosse tratada no interior das instituições de ensino. Nosso objetivo foi o perceber a existência de resistências, de oposições ou de atitudes de apoio à temática étnico-racial no âmbito educacional. Diante da pergunta, **todos disseram sim**, ou seja, todos acreditam que o racismo deve ser um tema a ser tratado nas escolas e universidades. Não houve respostas negativas quanto à necessidade de o tema ser abordado nas escolas e universidades, embora o questionário previsse essa opção. Isso pode indicar que os/as estudantes consideram/veem a temática étnico-racial como algo importante e, principalmente, a questão do racismo como problema educacional. Um aspecto importante dessa questão, contudo, se refere às condições em que o tema deve ser abordado.

Na totalidade de respostas, **96%** das/os estudantes (144 respostas) disseram que essa questão deve ser abordada pelas instituições de ensino **em todas as oportunidades possíveis**, enquanto **4%** (6 respostas) disseram que a questão deve ser tratada, mas **por setores específicos** dentro desses estabelecimentos. Tomando o resultado da maioria das respostas, podemos dizer que há indícios de que as/os estudantes sabem, para além da importância do tema, da urgência das intervenções diante das atitudes de racismo no contexto educacional e, também, que essas intervenções são responsabilidade de todos os envolvidos no processo educativo (em todas as oportunidades). No entanto, quando

indagados se eles/as se consideram preparados/as para atuar com a temática racial e com a Educação das Relações Étnico-Raciais, nem todos dizem que sim. A maior parte do afirmou que se considera **parcialmente preparada** (59,3% - 89 respostas). As demais respostas³³ indicaram que 22% (33 respostas) **não se consideram preparadas/os** e 17,3% (26 respostas) que **sim, se consideram preparadas/os** para trabalhar com o tema. Esse perfil de respostas pode sugerir tanto que as/os estudantes se sentem inseguras/os em abordar a temática étnico-racial, quanto que há lacunas na formação de professores.

Para esclarecer um pouco mais a questão, pedimos que a resposta escolhida (quanto a se sentir preparado para o trabalho) fosse justificada. Em 40 questionários (cerca de 33,4%) não obtivemos qualquer resposta sobre isso, pois os/as estudantes não justificaram a resposta. Entre os que disseram **não se considerar preparados**, a justificativa mais recorrente³⁴ foi a de que não se sentem seguros e que **os conhecimentos aprendidos foram insuficientes**. Já entre os que disseram **se considerar parcialmente preparados**, a principal justificativa foi a de consideram **os conhecimentos aprendidos suficientes**. Como podemos notar, há uma divergência quanto ao entendimento da formação, no que se refere ao acesso a conhecimentos voltados para o trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais. Outras questões do questionário nos auxiliaram a compreender um pouco esse perfil das respostas.

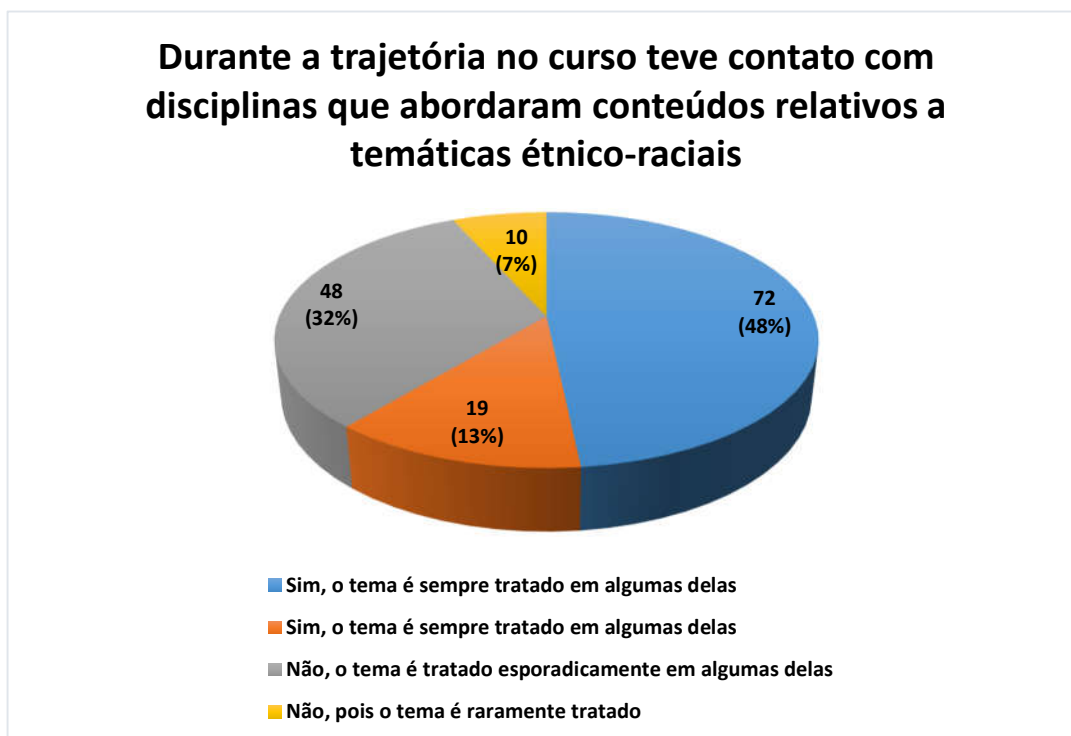
Quando indagados se, durante a trajetória no curso, tiveram contato com disciplinas que abordaram conteúdos relativos a temáticas étnico-raciais, a maior parte das/os estudantes (48% - 72 respostas) afirmou que **sim, pois o tema é sempre abordado em algumas delas**. Outros 32% (48 respostas) disseram que **não, pois o tema é esporadicamente tratado**. Em apenas 13% (19 respostas) as/os estudantes disseram que **sim, o tema é tratado na maioria das disciplinas**, enquanto em 7% (10 respostas) disseram que **não, pois o tema é raramente tratado**.

³³ Em dois questionários a pergunta não foi respondida (1,3%).

³⁴ A resposta dada era livre, uma vez que não seguiu o padrão de múltipla escolha. Agrupamos as respostas pelas semelhanças que continham.

Embora a maioria tenha respondido que teve contato com a temática nas disciplinas cursadas, o número dos estudantes que disse não ter tido contato, porque o tema é pouco ou raramente abordado, é significativo. Desse modo, podemos afirmar que **61%** das/os estudantes afirmam ter tido contato com a temática étnico-racial na maioria das disciplinas ou em algumas delas, enquanto **39%** afirmam que o tema é esporadicamente ou raramente abordado.

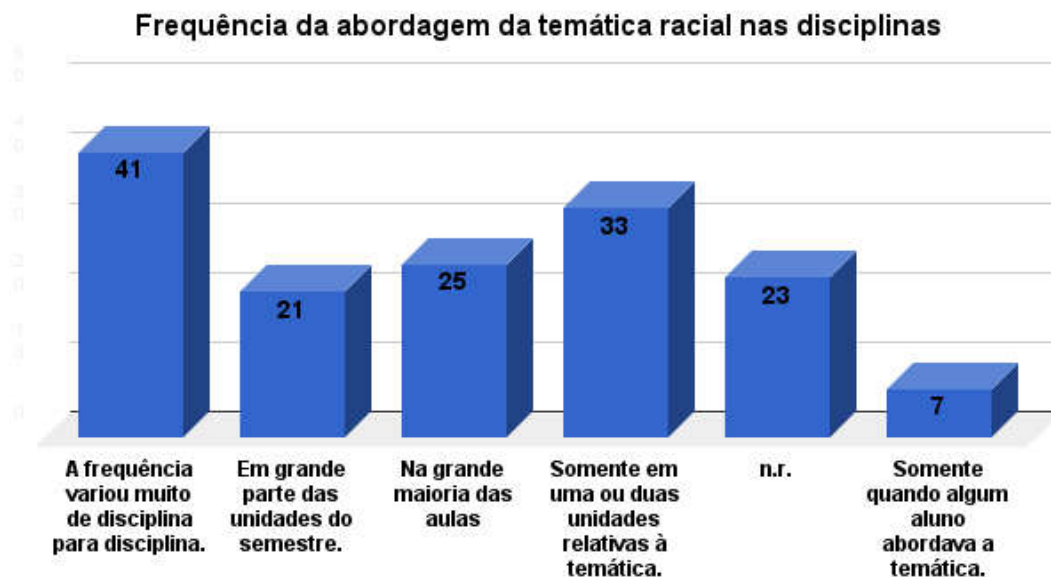
Gráfico 16- Teve contato com disciplinas que abordam a temática



Por meio do cenário descrito, conseguimos perceber que a maioria dos estudantes entendem que a temática étnico-racial faz parte da formação de professores no Curso de Pedagogia da UFMG. Para elucidar um pouco mais o padrão dessa resposta, questionamos sobre a frequência com que as disciplinas abordaram a temática étnico-racial. Para 27,3% (41 respostas) **a frequência variou muito de disciplina para disciplina**; 22% (33 respostas) disseram que a temática foi abordada **somente em uma ou duas unidades**; 16,7% (25 respostas) afirmaram que a questão étnico-racial apareceu **na grande maioria**

das aulas e 14% (21 respostas) que o assunto foi tratado **em grande parte das unidades do semestre**. Apenas 4,7% (7 respostas) responderam que essa questão surgiu **somente quando algum aluno abordava a temática** e 15,3% (23 respostas) não responderam.

Gráfico 17- Frequência da abordagem da temática racial nas disciplinas



Como demonstrado, parece que a temática é abordada com alguma frequência nas disciplinas do curso de Pedagogia. Autores do Campo do Currículo, sobretudo os das vertentes críticas e pós-críticas, são enfáticos ao dizer que a frequência dispensada a certos conteúdos podem ter um significado político importante. Santomé (1995), como já foi dito, ao tratar das culturas negadas e silenciadas no currículo, destaca que uma das práticas usuais na tentativa de buscar uma resposta curricular para as questões ligadas à diversidade e à marginalização de culturas se refere ao chamado *currículo turístico*. Nesse tipo currículo, as culturas negadas são tratadas em “lições ou unidades isoladas destinadas ao seu estudo” (p. 172). Embora se referindo aos currículos da educação básica, a análise do autor nos leva a indagar se essa não seria uma prática usual também no ensino superior. Esse raciocínio nos inquieta e nos faz

pensar sobre qual seria a resposta curricular ideal no que se refere ao trato das questões ligadas à temática étnico-racial.

Importante notar que, na análise dos planos de ensino das disciplinas do curso, encontramos pouquíssimas referências bibliográficas ou produções de autores e autoras negros/as, ou que reconhecidamente escrevem e analisam a questão racial no Brasil e no mundo. Não encontramos, também, qualquer referência a autores fora do cânone ocidental europeu e norte-americano, como autores africanos ou latino-americanos³⁵. Essa é uma questão importante em nossa análise, uma vez que teóricos do Campo das Relações Raciais, assim como os autores de abordagens pós-colonistas e decolonialistas, insistem na necessidade de incluir no âmbito da universidade, seja na produção de conhecimentos ou na formação de profissionais, outras referências de pensamento, sendo essa ação uma estratégia de descolonização do pensamento e de desconstrução do racismo epistemológico (SANTOS, 2010; QUIJANO, 2014; GROSFUGUEL, 2016; OLIVEIRA, 2010; OLIVEIRA e CANDAU, 2010).

Nas respostas dos questionários, 23 disciplinas foram citadas como aquelas nas quais as/os estudantes se lembram de terem sido tratados conteúdos sobre a temática étnico-racial. Entre essas disciplinas, três se destacaram pelo número de vezes que foram mencionadas: **Antropologia da Educação**, com 49 menções, **Escola e Diversidade**, com 33 menções, e **Teorias do Currículo**, mencionada em 30 respostas. As disciplinas citadas, com o respectivo número vezes em que foram apontadas, são as seguintes:

- Alfabetização e Letramento (2)
- Antropologia da educação (49)
- Artes (7)
- Corpo e Educação (12)
- Diálogos educacionais de temáticas da América Latina (1)

³⁵ Consideramos que essa análise tem uma limitação em face dos conhecimentos da pesquisadora. É possível que possa existir algum autor com esse perfil, que seja desconhecido por nós. Todavia, com base nos nomes desses autores e do título da obra constante das referências bibliográficas, insistimos que não há preocupação em se contemplar autores não canônicos.

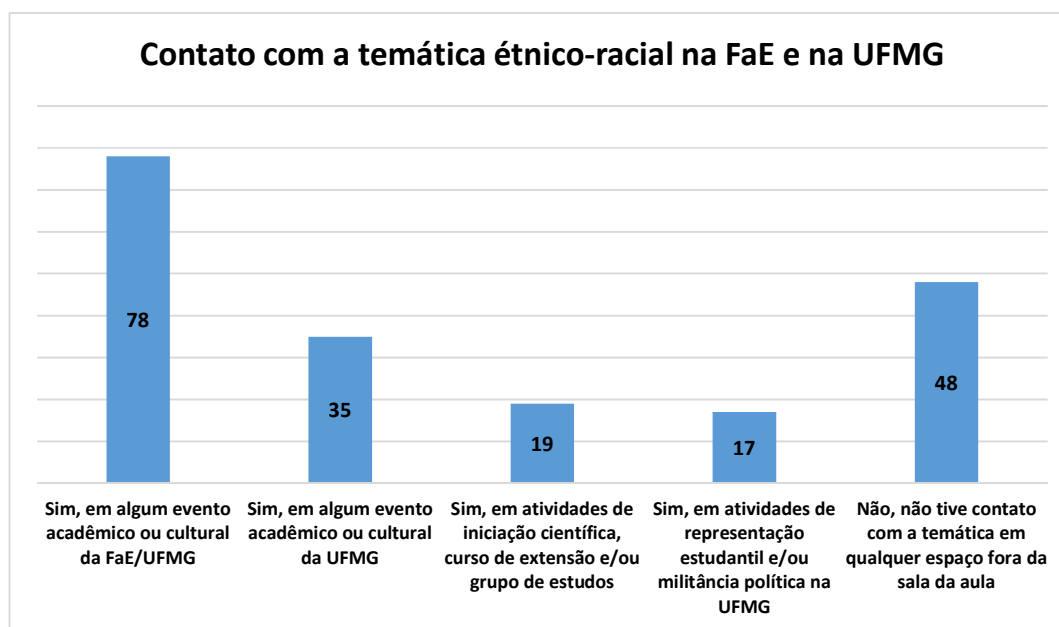
- Escola e Diversidade (33)
- Estudos sobre a infância (13)
- Filosofia da educação (12)
- Fundamentos da Geografia (1)
- Fundamentos da Geografia e História (1)
- Fundamentos da Matemática (1)
- Fundamentos do Português (1)
- História da Educação (16)
- Inclusão (1)
- Metodologia da História (1)
- Movimentos Sociais (10)
- Organização da Ed. Infantil e Ens. Fund. (1)
- Política Educacional (10)
- Processos educativos nas ações coletivas (4)
- Psicologia da Educação (5)
- Sociologia da educação (29)
- Teorias do Currículo (30)
- Tópicos em Educação social (10)

Para além das disciplinas do currículo, perguntamos às/aos estudantes sobre ter tido contato com a temática étnico-racial em outras atividades ofertadas pela universidade. Nessa questão, as repostas poderiam indicar mais de uma atividade na qual o/a estudante teve contato com a temática, por isso, nossos percentuais devem ser considerados isoladamente, como uma resposta para cada item/atividade indicado no questionário. Cerca de 52% das/os estudantes (78 respostas) indicaram que a temática foi tratada em algum tipo de **evento acadêmico ofertado pela FaE/UFMG** e 23,4% (35 respostas) afirmaram ter contato com a temática em algum **evento acadêmico ofertado pela UFMG**; Enquanto cerca de 12,7% (19 respostas) responderam que esse contato ocorreu em atividades de **Iniciação Científica, atividades de Extensão ou em Grupos de Estudos**, perto de 9,4% dos/as estudantes (14 respostas) disseram ter tido

algun contato em **atividades de representação estudantil ou militância no interior da UFMG**.

Ainda nessa questão, aproximadamente um terço das/os estudantes (32% - 48 respostas) disseram **não ter tido contato** com a temática étnico-racial em qualquer evento ou atividade não disciplinar, no interior da universidade. Esse montante de respostas em que os/as estudantes afirmaram não ter tido contato com atividades relativas à temática étnico-racial fora das salas de aula é significativo. No entanto, não conseguimos encontrar um perfil específico para esse grupo. Nele há diversidade de gênero, de raça/etnia, de faixa etária, de período de matrícula, etc., ou seja, cerca de um terço dos/as estudantes do curso, independentemente de seu perfil³⁶, alegam não ter tido contato com a temática em outros espaços da universidade.

Gráfico 18- Contato com a temática étnico-racial na FaE e na UFMG



³⁶ É possível que esses estudantes sejam pessoas que circulam pouco nos demais espaços da universidade, talvez por serem alunos trabalhadores e frequentarem apenas as atividades regulares do curso. Nosso questionário não focalizou esse aspecto.

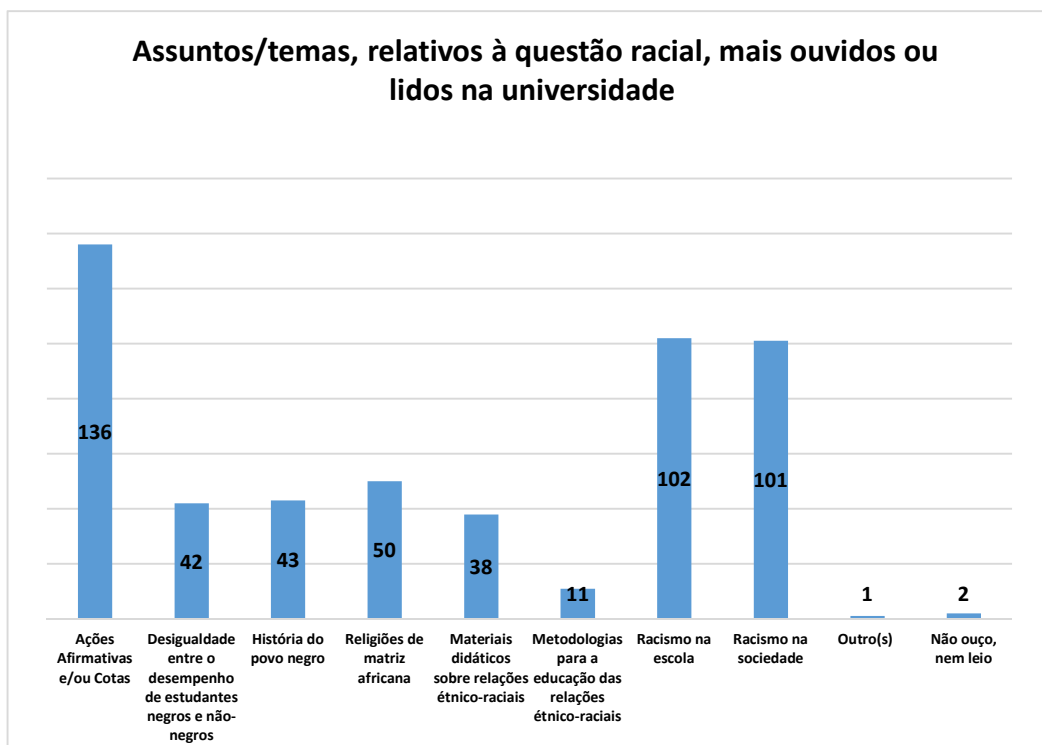
Essas respostas ainda nos indicam/confirmam o protagonismo da Faculdade de Educação nos debates sobre a questão racial na UFMG, uma vez que aproximadamente metade das/os estudantes se referem à unidade como o local onde mais participaram de eventos que abordam a temática³⁷. Obviamente, nosso estudo se restringe ao contexto da unidade, uma vez que as/os estudantes podem não ter tido a oportunidade ou mesmo se mobilizado para participar de eventos em outras unidades acadêmicas. Todavia, como nosso estudo é centrado na formação de professores em Pedagogia, acreditamos que esse é um dado importante, pois a instituição tem se preocupado em oferecer atividades formativas voltadas para a temática étnico-racial no próprio ambiente do curso.

Ainda na mesma linha de questionamento, perguntamos aos/às estudantes sobre quais foram os assuntos/temas, relativos à questão racial, eles/as mais ouviram ou leram na universidade. Também aqui, as respostas poderiam indicar mais de uma opção de resposta, portanto, tal como na questão anterior, cada item deve ser considerado separadamente dos demais, tendo por referência a totalidade dos questionários respondidos. O tema mais ouvido ou lido se refere às **Ações Afirmativas e/ou Cotas**, com 136 respostas (90,7% dos estudantes). Em seguida, está o tema **Racismo na Escola**, com 102 respostas (68% dos estudantes), seguido de muito perto pelo tema **Racismo na Sociedade**, com 101 respostas (aproximadamente 67,4% dos estudantes). **Religiões de Matriz Africana** aparece na sequência, com um terço de respostas (indicado por 50 estudantes – cerca de 33,4%). Já o tema **História do Povo Negro** obteve 43 respostas (28,7 %), enquanto o assunto **Desigualdade de desempenho (escolar) entre negros e brancos** contou 42 respostas (28%). O tema **Materiais didáticos sobre relações étnico-raciais** foi indicado por 38 estudantes (cerca de 25,4%), que afirmaram ter tido acesso a ele. Poucas respostas (11 – cerca de 7,4%) indicaram que as **Metodologias para a educação das relações étnico-raciais** foi um tema ouvido ou lido e menos de 1% citou outros tipos de assuntos ou temas como opção. Houve apenas 2 respostas nas quais os/as

³⁷ É possível que em outros espaços e unidades da universidade também ocorram eventos tratando da temática étnico-racial, contudo, nos parece razoável afirmar o protagonismo da Faculdade de Educação nesse tipo de debate. Isso foi, posteriormente, confirmado por meio das entrevistas, abordadas no próximo capítulo desse trabalho.

estudantes disseram **não ter lido nem ouvido falar** sobre a temática das relações étnico-raciais, o que percentualmente é pouco significativo.

Gráfico 19- Assuntos/temas mais ouvidos ou lidos na universidade



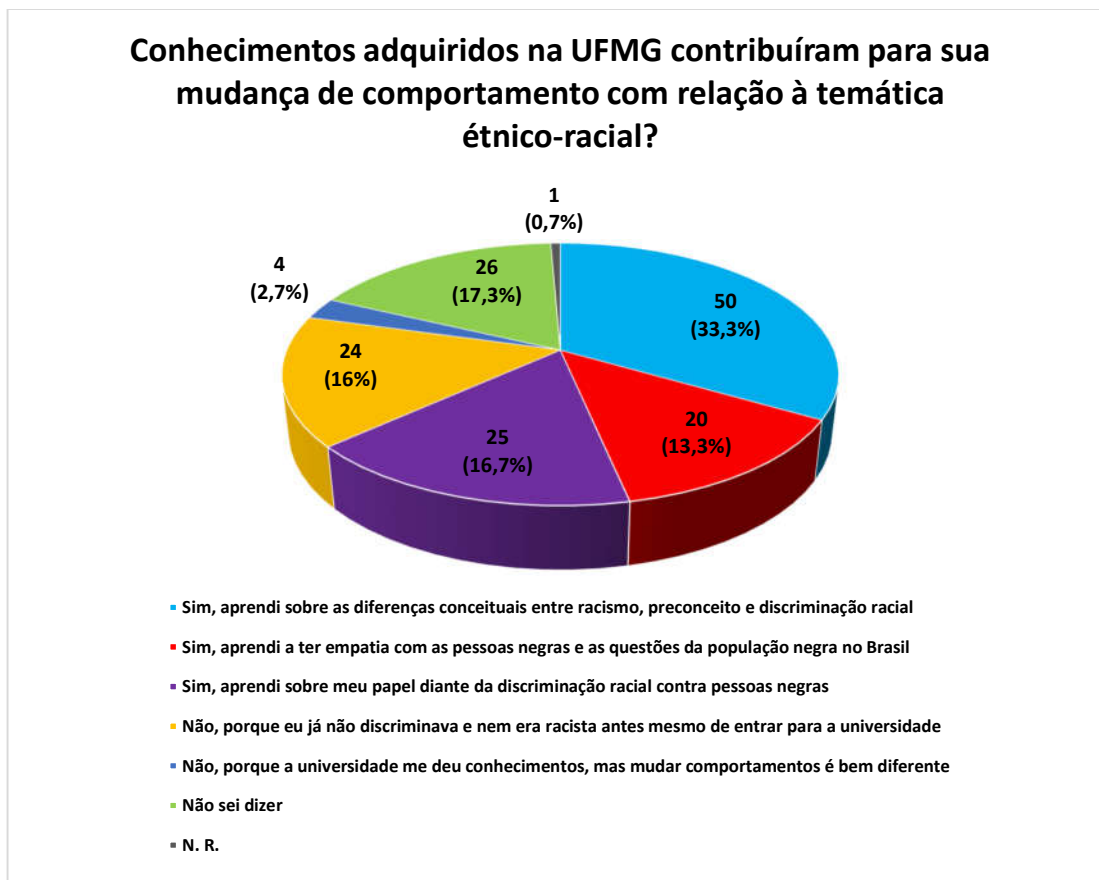
O que mais se destaca nessas respostas é que temas mais voltados para a prática docente, como **materiais didáticos** e **metodologias**, são menos abordados do que temas mais teóricos, como **história do povo negro** e **religiões de matriz africana**. Temas mais gerais da temática étnico-racial, que podem envolver tanto aspectos teóricos quanto aspectos práticos, são expressivamente mais lidos ou comentados no contexto de formação em Pedagogia. Entre eles estão questões relativas às **ações afirmativas e/ou cotas**, as dimensões do **racismo na sociedade** e do **racismo na escola**, bem como as questões sobre **diferenças de desempenho entre estudantes negros e brancos**. As questões sobre ações afirmativas podem estar se destacando por se tratar de um debate amplamente debatido no interior da UFMG, como apontado na primeira parte deste capítulo. A existência de pesquisadores e pesquisadores ligados a esse assunto, nas suas produções acadêmicas e

demais atividades dentro e fora da universidade, também pode ser uma justificativa para que o tema tenha maior repercussão entre os/as estudantes, assim como a existência de grupo de estudos/trabalho/pesquisa voltado para a questão (Ações Afirmativas na UFMG), provavelmente contribua para fomentar o trabalho.

Quando questionados/as sobre a relação existente entre os conhecimentos aprendidos durante o curso de Pedagogia e as possíveis mudanças de comportamento e no conhecimento, quanto à temática étnico-racial, **33,3%** dos/as estudantes responderam (50 respostas) que o mais aprenderam se refere a **conceitos como racismo, preconceito e discriminação racial**. Outros **16,7%** (25 respostas) aprenderam sobre qual seria **seu papel diante da discriminação racial contra pessoas negras** enquanto **13,3%** (20 respostas) afirmaram ter aprendido a **ter empatia com as pessoas negras e com as questões ligadas à população negra**. Ainda assim, **17,3%** (26 respostas) afirmaram **não saber dizer** sobre o que aprenderam no tocante à temática e **16%** (24 respostas) disseram não haver mudado a partir do contato com as questões raciais, pois **já não discriminavam nem eram racistas antes de entrar na universidade**.

Apenas **2,7%** (4 respostas) apontaram que **não foram influenciados** pelos conhecimentos aprendidos, **porque mudar comportamentos é bem diferente** de aprender sobre o assunto. Uma pessoa não respondeu à pergunta (**0,7%**).

Gráfico 20- Contribuição dos conhecimentos adquiridos para a mudança de comportamento



As respostas a essa questão nos deixaram bastante intrigadas, pois considerávamos imprescindível compreender porque parte dos/as estudantes consideram que nunca agiram no sentido de discriminar racialmente. Utilizando as respostas obtidas durante as entrevistas³⁸, percebemos que há uma postura por parte dos estudantes voltada para uma disposição vinculada à *colonialidade do poder*. Nos pareceu que os estudantes conseguem visualizar a existência do racismo, do preconceito e da discriminação, sobretudo, a partir da entrada na universidade, mas não problematizam as sutilezas dessas práticas, promovidas por meio de posturas que, frequentemente, são banalizadas na sociedade brasileira.

³⁸ O próximo capítulo apresentar a análise dos dados relativos às entrevistas.

Como identificado a partir das entrevistas com docentes e da análise de documentos, os estudantes também afirmam que apenas alguns professores, que ministram algumas disciplinas, em especial aquelas mencionadas nas respostas dos questionários, abordam a questão racial em suas aulas. Outros procuram debater as questões somente quando o assunto é levantado em sala de aula pelos próprios alunos. Nesses casos, duas posturas são registradas: a de professores que exploram o tema e a de professores que fazem comentários curtos, alguns considerados até superficiais pelos estudantes, uma vez que não esclarecem as dúvidas e questionamentos levantados. Há ainda um grupo de professores que, mesmo quando o tema é suscitado em sala, não permitem que a discussão se desenvolva. Embora não possamos apontar as causas para essa postura, podemos inferir que existem duas possibilidades: a falta de conhecimento sobre o tema ou a resistência em debater-lo, podendo existir a ação combinada desses elementos. Importante notar que a ausência de um repertório de conhecimentos que permita a mediação do debate sobre a temática étnico-racial pode não ser incomum entre o corpo docente, considerando que, em suas próprias trajetórias formativas, muito provavelmente, vivenciaram as mesmas limitações de acesso aos conhecimentos e à diversidade epistemológica que temos ressaltado desde o início deste trabalho.

Assim como os professores da educação básica encontram dificuldades na consolidação de uma Educação das Relações Étnico-Raciais, devido aos currículos e perfis institucionais nos quais se formaram como docentes, o mesmo pode ser estendido aos professores formadores, especialmente nos casos em que o/a professor/a não se debruçou sobre os estudos sobre a dimensão racial, o que ocorre tanto devido à especificidade dos conhecimentos com os quais trabalha, estuda e pesquisa, quanto devido a uma possível displicência quanto à temática racial. Por sua vez, considerar a temática étnico-racial como “menos importante” pode estar relacionado também a múltiplos fatores, que vão desde a posição política do docente e da perspectiva que utiliza na análise dos fatos e dos fenômenos sociais e educacionais, até a uma resistência mais expressiva e significativa, que pode ser caracterizada como racismo. Nosso estudo não se concentrou diretamente nos aspectos da displicência ou da resistência³⁹ de

³⁹ Do ponto de vista individual de cada professor/a.

docentes do curso de Pedagogia à questão étnico-racial, ainda que não os tenha desconsiderado. Todavia, partindo da premissa da existência da *colonialidade do poder* e da *colonialidade do saber*, consideramos que esse comportamento, por parte de professores, é formado e conformado por crenças mais amplas sobre a sociedade e a produção de conhecimentos, onde a legitimidade dos discursos hegemônicos (branco, ocidental e eurocêntrico) se perpetua em uma rede de relações de força, na qual, de alguma forma, estamos todos implicados.

Para os estudantes entrevistados, tal como apontado na análise de documentos, a maior parte das disciplinas não trata ou aborda a temática étnico-racial. Isso pode indicar a não percepção de que o conhecimento e o currículo são textos e discursos racializados. As principais estratégias utilizadas pelos docentes para não abordar a temática ou “fugir do assunto”, como dizem alguns estudantes, é fazer um apelo ao retorno da discussão dos conteúdos em pauta na aula, durante o surgimento da dúvida ou do questionamento por parte dos discentes. Para os estudantes, essa prática é mais recorrente em disciplinas de conteúdos e/ou áreas que consideram mais técnicos, bem como em disciplinas em que os campos de conhecimento possuem menor tradição em abordar a questão étnico-racial ou mesmo outras temáticas relativas à vida social (campos ligados às chamadas ciências duras) e aos problemas sociais contemporâneos. Os dados aqui apresentados demonstram que os debates, também, estão menos presentes naquelas disciplinas cuja abordagem é mais voltada para as práticas docentes, como aquelas que se voltam para as metodologias de ensino. Por outro lado, as discussões sobre a temática étnico-racial são mais recorrentes em disciplinas do campo das humanidades e de natureza mais teórica que instrumental/prática.

4. A Formação para o Trabalho com a Educação das Relações Étnico-raciais no Curso de Pedagogia da UFMG

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnicoraciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos (SILVA, 2007, p. 490).

Nosso trabalho tem duas questões centrais relativas ao tema proposto, que nos auxiliaram a direcionar essa parte da análise. A primeira se refere ao **como a Faculdade de Educação da UFMG educa/forma para o trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais** e a segunda se volta para **como as/os estudantes percebem e atribuem sentido à essa formação**. Para tentar responder à primeira questão, nos voltamos para o entendimento das dinâmicas curriculares do Curso de Pedagogia, inicialmente tomando o currículo a partir de três dados: os documentos institucionais, as ações e atividades desenvolvidas em diferentes espaços da faculdade e as entrevistas realizadas com as/os professoras/es. Todavia, as respostas de estudantes, tanto nos questionários quanto nas entrevistas, forneceram elementos para completar um quadro que permitiu uma leitura mais geral do contexto. Iniciamos o entendimento da primeira questão (como a Faculdade de Educação da UFMG educa/forma para o trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais) desde o capítulo anterior, quando analisamos os documentos institucionais, e buscamos aprofundar a análise, estabelecendo conexões com as respostas dos questionários e das entrevistas, nessa parte do trabalho.

Para responder à segunda questão (como as/os estudantes percebem e atribuem sentido à essa formação), nos fundamentamos, principalmente, nas respostas dos questionários e nas entrevistas feitas com estudantes, uma vez que o foco foram os sentidos atribuídos por esse grupo à formação de professores. Importante notar que, no mesmo sentido, as entrevistas com professores do curso subsidiaram algumas de nossas reflexões e contribuíram para a análise, especialmente no tocante aos efeitos evidentes do debate étnico-racial nos comportamentos de estudantes. Tais efeitos, segundo a fala dos/as professores/as, se expressaram em comportamentos e práticas de estudantes, transformados ao longo do curso. Assim, as entrevistas com professoras/es nos auxiliaram a compreender tanto o currículo, suas dinâmicas e seu funcionamento, quanto as percepções e os sentidos atribuídos por estudantes ao currículo e ao curso, mais uma vez nos ajudando a visualizar o cenário como um todo. As análises dessa segunda questão aparecem na parte seguinte (subitem) do trabalho.

Como mencionado anteriormente, nossa análise foi feita com o uso de técnicas e de recursos de duas metodologias (análise de conteúdo e ACD). A triangulação dos dados nos permitiram identificar recorrências e/ou discontinuidades nas informações contidas nos documentos, nos questionários e nas entrevistas, bem como nas observações não sistemáticas. O conteúdo dos dados, seus sentidos mais ou menos explícitos, atribuídos pelos sujeitos da pesquisa, e a identificação dos discursos presentes, foram os percursos delineados durante a análise.

É consenso entre os estudiosos das relações étnico-raciais que a mudança nos currículos escolares e no trabalho docente, proposta pela lei 10.639/2003, lançou desafios éticos, epistemológicos e pedagógicos às escolas de educação básica, mas também aos cursos de formação de professores (SILVA, 2007). Não se trata unicamente de introduzir um novo conteúdo aos currículos. Trata-se de problematizar práticas cotidianas de preconceito e de discriminação, interrogando crenças arraigadas sobre o mundo, a sociedade e os sujeitos, questionando valores, comportamentos e estéticas, verdades e consensos. A Educação das Relações Étnico-Raciais seria, nesse sentido, mais abrangente e, portanto, mais ambiciosa em termos de proposta educativa, uma vez que visa uma mudança que vai além da mera inserção de conhecimentos sobre a história

e as culturas afro-brasileiras e africanas no rol de conteúdos elencados em um currículo. Ela pretende deslocar a centralidade dos conhecimentos tradicionais e a visão eurocentrada de mundo, presente em nossos processos educativos e em nossas relações sociais. Desse modo, tem como objetivo educar as relações entre pessoas, como destacado por Silva (2007),

[...] a fim de que desde logo se rompam com sentimentos de inferioridade e superioridade, se desconsiderem julgamentos fundamentados em preconceitos, deixem de se aceitar posições hierárquicas forjadas em desigualdades raciais e sociais (p. 490).

Nas lutas por legitimidade e conquista de direitos, movimentos sociais e teóricos das relações étnico-raciais enfrentaram (e enfrentam) relações de poder em múltiplas instâncias da vida pública e do espaço político, conquistando um lugar nos currículos escolares de modo estratégico. O poder regulador dos currículos foi utilizado como instrumento político, visando uma potencial mudança na sociedade e a concreta superação de desigualdades estruturais, reflexo do processo de colonização e da escravização de povos negros africanos. Como feito no caso de todos os demais conhecimentos hoje postos nos currículos, estabeleceu-se uma luta por espaço e legitimidade, considerada vitoriosa nessa instância política e reguladora que é o currículo, quando da criação da lei. Outras lutas, todavia, teriam que ser estabelecidas, uma vez que os processos de recontextualização de políticas e de conhecimentos na educação e nos currículos envolvem processos ativos e relativamente complexos (BERNSTEIN, 1996; MAINARDES, 2006).

Além de fazer parte do conjunto de conhecimentos e experiências disponibilizados para crianças e jovens, da educação infantil ao ensino médio, seria necessário, como já dissemos anteriormente, incluir novos saberes aos currículos de formação de professores, para se efetivar uma Educação das Relações Étnico-Raciais. Mais que isso, no processo de formação inicial seria necessário, também, provocar um pensamento mais reflexivo sobre o tema e deslocar valores e crenças dos/as professores/as em formação, no sentido de criar condições para que, em sua prática, esse profissional fosse capaz de intervir e educar. Diante desse desafio, interrogamos alguns professores e

professoras da FaE/UFMG sobre como acontecem as negociações acerca do currículo do Curso de Pedagogia e sobre consensos e divergências no que se refere à formação de professores para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Nosso objetivo foi saber se eles/as atuam e como atuam para viabilizar essa formação.

Como já relatado, entrevistamos cinco docentes do curso em análise. Para organizar as respostas, criamos três eixos iniciais, desdobrados em questões feitas durante as entrevistas: o primeiro sobre o curso, suas finalidades e as características do currículo proposto/formal (projeto, ementário, planos de curso); o segundo sobre as dinâmicas internas/institucionalizadas de funcionamento do curso e do currículo (ligadas ao currículo em ação), que nos auxiliassem a identificar e compreender espaços de luta, processos de negociação e relações de força presentes no trabalho curricular; e o terceiro, mais especificamente, sobre aspectos da formação de professores para o trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais, em todas as dimensões do currículo (formal, em ação, oculto, etc.), considerando inclusive a natureza e as características dos saberes e conhecimentos necessários à atuação dos/as futuros/as professores/as. Esse último eixo nos serviu como elemento norteador na análise de todo o conjunto das respostas, sendo também central durante a realização das entrevistas.

A partir das entrevistas, percebemos que quase todo o grupo de professoras e professores entrevistados concebem o currículo como algo dinâmico e, de certo modo, fluído. Nos pareceu que há sutis diferenças nesse entendimento sobre o currículo, mas todo o grupo de entrevistados afirmou acreditar na dinamicidade dos processos curriculares e na necessidade de aprimoramento e de atualização constantes, em face das mudanças que ocorrem na sociedade, na educação e nas escolas. Entendem, desse modo, que o currículo é feito de diversificadas experiências e está também presente em atividades e ações não previstas quando da elaboração de documentos sobre um curso. Apenas um dos professores (P1) teve uma fala mais centrada nos aspectos formais do currículo, como o projeto do curso, a sua matriz curricular e as disciplinas com seus programas. Mesmo quando falou sobre “ir além das disciplinas” se preocupou em abordar mais as atividades propostas pela instituição, destacando as

chamadas *atividades teórico-práticas* que, por existirem em variadas opções, preveem certa autonomia de escolha dos estudantes, mas que são mediadas por docentes do curso. Essas atividades estão previstas no currículo escrito de todos os cursos da IES e são organizadas/propostas pela universidade, para posteriormente serem ofertadas aos estudantes. Como são atividades pontuais, geralmente possuem o formato de palestras, que são escolhidas pelos estudantes, a partir da listagem disponibilizada nas unidades acadêmicas, que se inscrevem para participar de acordo com seu interesse individual. Consideramos tais atividades como outros espaços de debate da questão étnico-racial, por se tratar de momentos esporádicos, onde a questão pode ou não ser abordada. No item 4.2 desse trabalho desenvolvemos um pouco mais esse aspecto do currículo.

Quando questionados sobre as principais características do curso e de seu currículo, o grupo de professores ponderou que, para além das legislações e das orientações oficiais, o currículo do Curso de Pedagogia da UFMG é fruto de negociações e renegociações, que não se fizeram de modo simples ou fácil. As negociações foram e continuam a ser feitas a partir de lugares de poder bem demarcados, mas também por ações menos evidentes ou explícitas de instâncias e segmentos sociais que não estão envolvidos diretamente com os trabalhos da instituição, mas que de algum modo são forças de influência e de pressão. Os lugares de poder mais bem demarcados se definem, basicamente, por três caminhos/limites: pela organização institucional, como a divisão em departamentos e em áreas de conhecimento, que podem ter relação com as disciplinas com mais tradição no campo educacional e nos cursos de Pedagogia. Ao lado disso estão as concepções de formação docente, que em sua dinâmica podem privilegiar alguns grupos, especialmente no que se refere aos tempos e espaços do currículo formal (quantas disciplinas, quais cargas horárias, etc.). Em segundo lugar, estão os campos de especialização (formação acadêmica) e de atuação do corpo docente, que interferem nos modos pelos quais professores percebem um curso de graduação e se relacionam com o fenômeno educativo, sob as diferentes óticas. Isso acaba por gerar hierarquizações entre os diferentes tipos saberes em circulação e, conseqüentemente, entre as áreas, entre as pessoas e entre as concepções de formação presentes no curso. Por último,

pelos discursos com mais poder, que têm relação com os campos e objetos de pesquisa de docentes, mas também com crenças e valores individuais, com agendas políticas e/ou pautas sociais dos sujeitos envolvidos na efetivação do currículo.

A dimensão discursiva do poder perpassa, em nosso entendimento, todos os três caminhos mencionados. Contudo, compreendemos que há discursos e lugares de poder no contexto investigado com maior ou menor relação com o objeto de estudo. Obviamente, não desconsideramos toda a gama de fatores que compõem o cenário, mas alguns desses fatores são mais relevantes para visualizar o contexto a partir de um recorte que tem relação direta com as questões propostas pela pesquisa. Nos voltamos para duas orientações do discurso, abordadas na Análise Crítica do Discurso: a política e a ideológica. Para Fairclough (2016),

O discurso como prática política estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas (classes, blocos, comunidades, grupos) entre as quais existem relações de poder. O discurso como prática ideológica constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder. Como implicam essas palavras, a prática política e a ideológica não são independentes uma da outra, pois a ideologia são os significados gerados em relações de poder como dimensão do exercício do poder e da luta pelo poder. Assim, a prática política é a categoria superior (p. 98). Além disso, o discurso como prática política é não apenas um local de luta de poder, mas também um marco delimitador na luta de poder: a prática discursiva recorre a convenções que naturalizam relações de poder, ideologias particulares e as próprias convenções, e os modos em que se articulam são um foco de luta (p. 99).

Entre a fala do grupo de docentes há um entendimento comum sobre o processo de elaboração de um currículo, que são as dificuldades presentes nas negociações e definições. A ideia de que o currículo é um campo de luta foi recorrente em todas as falas. Acreditamos que o discurso crítico sobre o currículo, no qual as múltiplas relações de poder em torno da seleção, da organização e da distribuição de conhecimentos são problematizadas, perpassa a falas desses entrevistados, com maior ou menor ênfase. Do ponto de vista da ACD, isso pode demonstrar uma prática ideológica e uma prática política por

parte dos professores, que, possivelmente, congregam um fio condutor nas posturas e práticas dentro da Faculdade de Educação. Orientado por uma perspectiva crítica da Educação, o corpo docente tem consolidado um discurso de inclusão social e de superação das desigualdades sociais, por meio da educação, que parece ser incorporado pelos estudantes do curso. Sobre isso, um professor (P1) destacou: “Na FaE, a manifestação de qualquer preconceito é inaceitável!”

Quando entrevistados, os estudantes corroboram essa posição e expressam o mesmo discurso: da inclusão social. Estamos chamando de *discurso da inclusão social*, a partir da perspectiva da ACD, as práticas discursivas (falas, posturas, ações, visões e interpretações), circulantes na Faculdade de Educação, nas quais as diferentes formas e expressões de preconceito são ou podem ser combatidas. Essa prática discursiva põe, também, em ação a participação coletiva dos diferentes sujeitos, criando espaços e possibilidades para a manifestação das diferentes vozes sociais. Todos os seis estudantes entrevistados frisaram o quanto percebem a circulação desse discurso, nas falas e nas ações de professores e alunos da unidade acadêmica. Todos eles, sem exceção, disseram que a prática da escuta das diferentes vozes presentes no cotidiano desse ambiente acadêmico (FaE) é comum. Todos os estudantes afirmaram se sentir incluídos e pertencentes à comunidade acadêmica, ainda que alguns pontos de contradição tenham surgido nos depoimentos, sobretudo, quando comparamos os relatos sobre a realidade das salas de aula com os relatos sobre a realidade de outros espaços (corredores, auditórios, ambientes comuns, etc.). Segundo eles, tanto professores quanto gestores e, principalmente, colegas se preocupam em ouvi-los. Sobre isso, um dos estudantes (E3) mencionou:

Eu acho que no coletivo você acaba conversando mais um pouco. Mas eu acho que é uma característica da FaE. Eu acho que aqui é um ambiente mais... entre a faculdade, que você pode conversar mais de todos os temas, assim, sabe? Até aquela pessoa mais ridícula, vamos por assim, ela consegue espaço pra falar aqui. E é uma coisa que em outros prédios... não... não vejo. (...) Até aquela pessoa que é ultraconservadora, assim... “cozinha”, ela consegue falar. Porque eu acho que aqui é a área do discurso [fala/debate], assim. (...) Mas eu acho que isso é uma característica daqui.

Consideramos que essa postura pode ser valiosa para o estabelecimento de uma formação de professores voltada para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para a justiça social. Um dos principais obstáculos na criação de currículos que sejam mais diversos e plurais, menos excludentes e menos preconceituosos, e que contemplem aspectos das chamadas culturas negadas e silenciadas no currículo e na educação é, segundo diferentes autores do campo, a ausência das diferentes vozes presentes na sociedade nas definições e práticas curriculares. Desse modo, uma instituição que incorpora, ainda que de modo pontual e problemático, o discurso da inclusão social, conseguiu avançar um pouco. Quando dizemos “pontual e problemático”, queremos enfatizar que, a despeito da presença do discurso da inclusão social, a instituição investigada é uma realidade complexa, onde a diversidade de pensamentos, de posicionamentos e de posturas gera conflitos e resistências. Obviamente, não podemos afirmar que uma instituição tão complexa, em sua organicidade, consiga manter um posicionamento inclusivo em todas as situações e momentos, o que faz do discurso da inclusão social algo pontual, muitas vezes, difuso e problemático ou, no mínimo, controverso.

A despeito de uma visão mais crítica de currículo e da presença do discurso da inclusão social, percebemos que as relações de força e os modos de influência dos lugares de poder são muito marcantes nas definições da faculdade e do currículo do Curso de Pedagogia. A organização institucional em departamentos e, internamente aos departamentos, em grupos de trabalho/estudo são a dimensão mais visível das relações de poder, pelo menos na definição do currículo formal do curso (o projeto e a matriz curricular, bem como os planos de ensino das disciplinas). A distribuição de disciplinas e de docentes por departamento é bastante desigual, o que gera desequilíbrio nas definições conjuntas. De acordo com uma das professoras entrevistadas (P5), todas as definições relativas a embates no currículo, isto é, pontos em que não há consenso entre os docentes da unidade acadêmica, são feitas por votação em uma reunião interdepartamental e a quantidade de representantes de cada departamento é proporcional ao contingente do grupo representado. Departamentos maiores possuem maior quantidade de votantes. Um dos

departamentos (DMTE) conta atualmente com 75 professores/as em seus quadros e é o departamento com maior número de docentes; outro departamento (DECAE) é composto por 44 professores/as; e o terceiro departamento (DAE) possui um total de 27 docentes.

Quando pensamos nas disciplinas cujas ementas nos indicam que há espaço para a abordagem de temas e de conteúdos que tratam de questões relativas à Educação das Relações Étnico-Raciais, explícita ou potencialmente, percebemos que não há uma distribuição localizada em apenas um departamento. Isso nos indica que a temática, em tese, não estaria nem privilegiada nem desconsiderada, *a priori*, por conta da organização institucional da unidade acadêmica. Porém, mesmo que os temas sobre a questão racial sejam diluídos no curso, por meio das diversas disciplinas que o abordam ou o poderiam abordar, e tratados por professores e professoras dos diferentes departamentos, podemos inferir que a organização institucional também não favorece o debate de questões que tenham uma dimensão mais transversal no currículo. Isto quer dizer que é possível que o espaço para a temática racial aparecer nos temas debatidos em reuniões internas dos departamentos seja muito pequeno ou inexistente. Não havendo discussões internas nos departamentos, a possibilidade de que esse tema apareça nas reuniões interdepartamentais também diminui consideravelmente.

Além disso, uma questão levantada por quatro dos/as docentes entrevistados/as se refere à natureza dessas reuniões (P1, P2, P4 e P5). Para o grupo, os encontros/reuniões de professores, especialmente, contando com a presença de professores dos três departamentos, são pontuais, tanto no formato quanto no tempo. As poucas reuniões realizadas tratam sempre de temas administrativos e não de temas educativos, ou melhor, pedagógicos e didáticos. As reuniões, em geral, tratam de questões organizacionais e na resolução de questões ou problemas imediatos e pontuais, não havendo espaço para se pensar nos elementos relacionados ao currículo em ação ou nas práticas necessárias para atender esse ou aquele aspecto/tema em específico, tampouco para pensar como as diferentes disciplinas podem conversar entre si, no sentido de favorecer o aprendizado e o aprofundamento de temas, problemas ou questões da

realidade profissional dos/as futuros/as docentes que estão sendo formados na instituição.

Em geral, nas decisões tomadas durante as reuniões interdepartamentais, os/as votantes tendem a apoiar a visão de seu próprio departamento, o que não favorece aos departamentos menores. Uma vez que nas reuniões de departamento, efetivadas previamente, já são deliberadas decisões internamente, os grupos tendem a chegar com um posicionamento comum por departamento. A professora (P5) entrevistada argumenta que, na sua visão, essa não deveria ser a lógica das decisões e que as definições deveriam se pautar pelas necessidades formativas do curso. Na dimensão discursiva do currículo, percebemos que essa característica denota a presença de um discurso como prática ideológica, que termina por polarizar aspectos teóricos e aspectos práticos do conhecimento do/sobre o trabalho pedagógico.

No campo do currículo, especialmente nos estudos que tratam das disciplinas escolares, podemos encontrar subsídios para entender esse fenômeno de hipervalorização do conhecimento acadêmico, em detrimento do saber escolar (GOODSON, 1995; BERNSTEIN, 1996). Também no campo da formação de professores, estudos que tratam dos dilemas e controvérsias da articulação entre teoria e prática na formação inicial ou nos estudos que tratam das dimensões práticas da docência nos cursos de graduação (PIMENTA e LIMA, 2004; GATTI, 2010a) nos ajudam a compreender como há uma tendência a se privilegiar as dimensões teóricas da formação e desconsiderar a importância de suas dimensões práticas, gerando inclusive currículos concentrados nos conhecimentos da área de ensino, com pouco espaço para os conhecimentos pedagógicos e as práticas de ensino, efetivamente.

Para a professora (P5), essa é uma visão limitadora, presente, especialmente no currículo formal, embora passível de revisão e crítica no currículo em ação. A professora percebe que há uma disputa entre defensores da ideia de que a formação docente deve se concentrar na dimensão mais prática do trabalho docente e os defensores de uma concepção de formação que prioriza a dimensão teórica dos saberes educacionais. Para ela, as duas posições possuem lacunas. Tanto em um, como em outro caso, a responsabilidade da

revisão crítica do currículo formal fica a cargo do/a professor/a, em sua ação no cotidiano das salas de aula.

Acaba que fica pouca defesa de um currículo como um todo, pensando o todo da formação de professores... (...) Não pode chegar numa interdepartamental e isso esvaziar porque somos minoria. Tinha que ver é: qual a importância de todas as áreas? E argumentar. Argumentar da importância disso na formação do pedagogo e da pedagoga, assim como na licenciatura, na formação dos professores das diferentes áreas. (...) Eu sinto que tem muitos limites o currículo atual, sobretudo, se você pega o currículo escrito. E eu vou de dizer porquê. Porque, no fundo, eu acho que o currículo depende muito do professor, da professora. (...) Eu nem entro nessa arena, por exemplo, de que a formação de professores deve ser mais prática, como alguns aqui defendem. Não entro, não acredito nisso, não vejo distinção entre teoria e prática. (...) Mas... tem essa... essa compreensão no mundo da educação e você sabe. Uns que ficam lutando pra ter mais práticas, então: mais foco nas metodologias, mais práticas, mais estágios nas escolas, mais observação; e outros que ficam achando que é a teoria, que é o pensamento que vai dar essa noção, pra depois elas se inserirem na prática. Eu não comungo de nenhuma dessas posições. Eu acho que eu fico no meio. Por isso, eu vejo que tem limites no currículo. (...) Fica essa compreensão de que você pode descolar as duas coisas. (Professora – P5).

Apesar de serem considerados mais como atividades práticas do que teóricas, em nosso entendimento, as práticas de ensino/práticas como componente curricular (na matriz do curso em análise, são nomeadas de práticas educativas) e os estágios curriculares supervisionados são um possível espaço de articulação dos diferentes conhecimentos teóricos e práticos presentes no currículo, com a possibilidade, ainda, de que isso seja feito no contexto de atuação do futuro professor. Nas mais recentes concepções de formação docente, incorporadas pela legislação educacional sobre cursos de licenciatura⁴⁰, as práticas educativas, assim como os estágios supervisionados, são definidas como espaços em que os professores em formação podem desenvolver atividades de caráter vivencial, interativo e reflexivo, de natureza

⁴⁰ As legislações/pareceres elaborados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e Ministério da Educação (MEC), relativas tanto ao curso de Pedagogia como aos demais cursos de licenciatura, defendem a necessidade de articulação teórico-prática durante a formação docente e dão destaque para as atividades de prática como componente curricular e de estágio curricular supervisionado, como importantes espaços para a realização dessa articulação.

multi e interdisciplinar, nas quais estão, ao mesmo tempo, discutindo, aprendendo, praticando e produzindo saberes e conhecimentos no âmbito do ensino e trabalho docente. Elas articulam-se com os conhecimentos e vivências provenientes das disciplinas do currículo, servindo, de certa maneira, como laboratório das realidades profissionais pedagógicas, similar às que o aluno vai ser submetido em sua vida profissional. Cabe ressaltar, entretanto, que os diferentes entendimentos sobre essa atividade curricular têm gerado a existência e a materialização de múltiplos formatos, nas diversas instituições formadoras do Brasil (GATTI; BARRETO, 2009; GATTI; NUNES, 2009).

Questionamos uma das professoras entrevistadas (P4) sobre o funcionamento dos estágios curriculares e das práticas educativas, com o objetivo de identificar se as questões relativas à dimensão étnico-racial, comumente presentes no cotidiano de escolas e espaços educativos observados por estudantes, são trabalhadas e problematizadas a partir de referenciais teóricos utilizados no Curso de Pedagogia. A pergunta foi feita, exclusivamente, a essa professora⁴¹, por se tratar de alguém que ocupava uma função administrativa no curso, com a possibilidade de acesso a informações não conhecidas por todos do grupo, uma vez que ela tinha contato com professores dos diferentes departamentos e, também, com estudantes matriculados no curso. A resposta recebida foi a de que os estágios e as práticas acontecem de maneira isolada, mediados por algum professor do curso, indicado pelos departamentos e não há um formato comum ou uma orientação geral sobre como devem ser realizados: “Depende do professor!”, foi a resposta.

Cabe notar que todos os departamentos contam com as atividades de prática educativa ofertadas desde o início do curso, nos períodos iniciais (1º, 2º e 4º), sendo que cada um dos três departamentos tem a responsabilidade de ministrar uma das práticas. Os estágios supervisionados, acontecem nos períodos finais do curso e são ofertados de acordo com a formação escolhida pelas/os estudantes, conforme a área de atuação escolhida para aprofundamento (formação complementar). Ao que parece, o diálogo sobre essas atividades é

⁴¹ Essa pergunta não constava do roteiro de entrevistas, mas surgiu a partir de uma necessidade na condução da entrevista.

muito difícil na instituição ou mesmo inexistente. Devido à autonomia e independência dos professores, favorecida pela organização institucional e pelo modelo universitário, que valoriza mais certos tipos de atividades que outros, como as atividades de pesquisa em detrimento das atividades de ensino, parece que não há um espaço de debates e de organização comum, o que permitiria definir algum elemento norteador para o trabalho. Além disso, pelas falas dos/as entrevistados/as percebemos que há uma desvalorização de atividades que favoreceriam esse debate (como as reuniões de natureza mais pedagógica), por serem consideradas mais escolares do que acadêmicas, o que demonstra a presença de uma crença, fortemente arraigada, sobre o valor dos conhecimentos/saberes e das práticas da docência, em suas diferentes instâncias. Três dos entrevistados (P1, P4 e P5) ressaltaram que as reuniões de professores na instituição são sempre de natureza administrativa.

É importante salientar que consideramos características como autonomia e independência no trabalho docente como algo imprescindível. Acreditamos que essas características são essenciais ao desenvolvimento de posturas críticas e à existência da diversidade de pensamento. Nossa observação leva em consideração a experiência de autonomia e independência em uma situação onde, nos parece, o diálogo não é priorizado, nem favorecido, no sentido de se pensar as finalidades do curso de formação. A ausência de comunicação entre departamentos e docentes envolvidos em atividades de mesma natureza, nesse caso, parece não favorecer a existência de diversidade e de riqueza de pensamento, tornando a formação de professores um lugar de centralidade do curso e do trabalho dos docentes formadores. No formato em funcionamento, nos pareceu mais evidente que o currículo, seja no âmbito formal ou no âmbito real, é fortemente marcado pela dimensão teórica, descolada da dimensão prática.

Para a mesma entrevistada (P4), esse formato de funcionamento é limitador. Como ressaltou:

Tem uma estrutura aqui, um estilo impregnado, que é muito... é meio difícil romper com essa cultura. A gente tem experiências interessantes, porque tem as diversas linhas de pesquisa, mas eu acho que a gente teria uma riqueza muito grande se houvesse um coletivo mesmo; pensando... [a formação de professores].

Nenhum/a dos/as estudantes entrevistados/as mencionou as disciplinas de prática educativa e de estágio supervisionado como espaços em que a temática étnico-racial apareceu ou foi discutida pelos professores responsáveis. Essas disciplinas também não foram listadas nas respostas dos questionários, como disciplinas que abordaram a temática. Embora parte dos entrevistados ainda não tenha realizado atividades de estágio, as práticas educativas foram cursadas por todos, uma vez que ocorrem nos períodos iniciais do curso. De qualquer modo, a ausência dessas disciplinas nas respostas dos questionários (um número bem maior de estudantes respondeu esse instrumento), confirma que os licenciandos não veem relação entre a temática étnico-racial e essas atividades, consideradas mais práticas. Em nosso entendimento, a inexistência de relatos sobre as disciplinas mencionadas, em nossa coleta de dados, pode indicar que a temática não aparece ou não aparece explicitamente nas atividades desenvolvidas nas disciplinas de caráter mais prático.

Esse dado nos causou muito incômodo e nos pareceu algo estranho e incomum, uma vez que na realidade educacional e no cotidiano do trabalho docente a questão étnico-racial está muito presente. Há pelo menos duas razões para que esse fato ocorra: a ausência de orientação e/ou mediação por parte dos professores do curso e a dificuldade das/os estudantes em identificar os fenômenos ligados à dimensão racial nos processos educativos e, conseqüentemente, de trazê-los ao debate no interior da instituição formadora. Nossos dados demonstraram que a questão étnico-racial é um campo de silêncio do currículo do Curso de Pedagogia da UFMG, no que se refere às disciplinas que fazem uma interlocução direta entre os *saberes da formação profissional*⁴² e os *saberes experienciais*⁴³ (TARDIF, 2002). Contudo, não puderam determinar mais cuidadosamente as causas desse silenciamento. Destacamos, todavia, que esse ponto de silenciamento da dimensão racial no currículo é de grande relevância e merece ser explorado por outros estudos, mais direcionados a esse

⁴² Os *saberes da formação profissional* se referem ao conjunto de saberes que, científico-acadêmicos e pedagógicos, são transmitidos aos professores durante o processo de formação.

⁴³ Os *saberes experienciais* são saberes que resultam do exercício da atividade profissional dos professores, sendo produzidos por eles por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço de trabalho docente.

recorte. É muito provável que o mesmo possa ocorrer, também, em outros cursos de formação de professores.

Para os/as professores/as entrevistados/as, no entanto, esse cenário institucional não impede que a questão racial apareça nas práticas de sala de aula (currículo em ação), mas dificulta a negociação e tomada de decisões em caráter institucional. É que as iniciativas neste sentido podem ficar muito centradas na ação de algumas pessoas específicas, que, geralmente, trabalham com a temática étnico-racial em outras instâncias da universidade, principalmente, nas atividades de pesquisa. Essa percepção dos/as entrevistados/as faz conexão entre os três diferentes lugares de poder que mencionamos aqui: a organização institucional, que não favorece o debate, o diálogo e as decisões coletivas; os campos disciplinares de formação/atuação dos professores, que desenvolveram modos particulares de perceber e atuar na docência, privilegiando e/ou negligenciando certos saberes e práticas; e os discursos com maior poder, que, no caso em questão, tomam os saberes teóricos como mais importantes que os saberes práticos. De qualquer modo, a partir do descrito, entendemos que essa dimensão institucional das relações de poder presentes no Curso de Pedagogia da UFMG é bastante evidente, quando se observa esse contexto com um olhar um pouco mais atento. Inferimos, a partir do entendimento sobre a lógica de funcionamento das universidades, que essa realidade pode ser muito semelhante com outras instituições da mesma natureza, ou seja, outras universidades e outros cursos de licenciatura.

Quando nos debruçamos sobre o lugar de poder delimitado pelas áreas/campos de formação e de atuação dos professores do curso em análise, percebemos que as negociações e dificuldades quanto à criação/existência de uma formação de professores voltada para o trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais são, também, motivadas por outros fatores. Apesar de ainda bem visível, o lugar de poder disciplinar pode conter nuances mais ou menos evidentes, uma vez que para compreendê-lo é necessário que se conheça, minimamente, a dinâmica da relação saber-poder presente na produção e difusão do conhecimento, no mundo ocidental (BOURDIEU, 2007; FOUCAULT, 2003a; MACHADO, 2007). Nosso foco não foi o de estudar as relações de poder entre os campos de conhecimento presentes na universidade, todavia, essa noção nos

auxiliou a perceber efeitos dessas relações de força no contexto em análise e, especialmente, compreender posturas de acolhimento ou de resistência à temática étnico-racial no currículo do curso. No que se refere às disputas entre os diferentes campos, em torno do currículo, a professora (P5) esclareceu:

O problema é que as nossas formações... elas são todas disciplinares. Na escola, a formação de professores continua sendo disciplinar. E na universidade, ela também continua sendo muito.... Alguém é especialista numa área e ela quer disciplina, ela quer... disputar espaço no currículo. Mesmo que depois reclame que tem muita aula, que não tem professor pra dar (porque eu vejo isso direto), mas na hora da disputa curricular, cada um fica defendendo o seu.

No que se refere à ausência de debates sobre a questão étnico-racial nas diversas disciplinas que compõem o currículo, um dos professores entrevistados (P3), destacou que o curso de Pedagogia segue uma tendência, que consideramos recorrente no modelo de universidade e de currículo, que tende a privilegiar o conhecimento a partir da ótica eurocentrada e universalizante (FORQUIN, 2000).

[A Pedagogia] ainda tem uma tônica muito voltada pra um sujeito universalista. Esse sujeito universalista possibilita pouco pensar a diversidade, de um modo geral. É... e a diversidade racial tampouco. O que significa é que o currículo não dá... não tem muito espaço pra pensar o Brasil e também pouco espaço para pensar os sujeitos do Brasil. Então é pensado... mesmo o processo de ensino ou mesmo a Sociologia da Educação, ainda é um sujeito universal, desprovido de dimensões de sexualidade, de raça, gênero... Quando isso entra no currículo, ele entra como... [o sujeito é visto apenas] como “o marcadamente diverso” (P3). Então tem uma disciplina, que é Educação e Diversidade, onde se espera discutir as dimensões da diversidade, como se nas outras os sujeitos não fossem diversos, então não precisavam ser tematizados (Professor – P3).

Apesar dessa limitação de espaço para os conteúdos relativos à dimensão étnico-racial da sociedade brasileira e para a formação para o trabalho com a Educação das Relações Étnico-raciais, os professores com mais tempo de docência na FaE/UFMG (P1 e P5) se preocuparam em apontar a existência de

mudanças e deslocamentos na postura de docentes do curso, nos últimos anos.

Um deles (P1) destaca:

A questão, antes do final dos anos 1990, era quase inexistente! Não existia nem nos corredores da faculdade, nem na militância. (...) E aparece mais na FaE. Militância presente na FaE. Na UFMG a temática [ainda] é marginal. (...) Eu acho que a FaE tem feito um trabalho, sim! Muito intenso, mas que extrapola para além do currículo formal, da matriz curricular. Tem disciplinas, tem muitos projetos de pesquisa.

Outra entrevistada (P5) ressalta:

Houve uma mudança significativa aqui na Faculdade de Educação. Se a gente avalia (...) a época que eu entrei e hoje, então nós temos muito mais a entrada... mesmo que o currículo escrito seja mais fechado, nós temos muito mais a entrada de gente que teve uma formação.... de outros professores, novos, etc. (houve uma renovação muito grande). Então muda a perspectiva completamente também. Porque eles tiveram uma outra formação... Tá vendo como depende muito da formação que tem? E aí, mesmo que a disciplina, mesmo que as ementas ou o currículo escrito seja... (né?) enquadrado, porque o currículo é isso, o currículo é sempre uma fôrma e o currículo em ação é aberto. Então, o professor acaba trabalhando aquilo que você acredita. Você tem muita possibilidade de escolha! (...) Do meu ponto de vista, o currículo em ação, hoje, aqui na Pedagogia, ele é muito melhor do que o currículo escrito que nós temos. Por causa dessa entrada de gente com outras perspectivas, que está mobilizando!

Ainda neste sentido, a professora (P4) nos esclarece:

(...) a UFMG era muito preconceituosa, era muito... não valorizava. E hoje ela está sendo instigada a pensar nisso, em todos os setores. Não é? (...) Ela [a questão racial] tem uma relevância sim! Nós temos até uma legislação que coloca isso como importante [lei 10.639], mas se não tiver a preparação, a formação desse professor, não vai! Então, assim: a gente precisa investir ainda, mais. Até pra que essa educação étnico-racial comece com os pequenininhos, na educação infantil... Eu, eu vou te dar um exemplo, eu não vejo o grupo da educação infantil trabalhando a questão étnico-racial. Eles trabalham a educação infantil pensando a infância e a criança, mas eu sinto que... eu sinto que precisaria ter um investimento. Pensar nessa criança negra da educação infantil. Eu ainda não vi... posso estar até enganada! E

eu poderia disser isso das outras áreas também. Agora, a gente tem o grupo da juventude que pensa. Pensa o jovem negro... no mercado de trabalho... que tá aí, por exemplo, no ensino médio..., mas na infância eu acho que tá um pouco esquecida.

Esta fala demonstra que, mesmo com as mudanças identificadas pelos professores (P1 e P5), as iniciativas voltadas para a discussão da temática étnico-racial são muito eventuais e localizadas nas práticas de alguns professores. No seu depoimento a professora (P4) concorda com a ideia de que a entrada de alguns professores, mais envolvidos com a militância negra e com a pesquisa sobre a temática, nos quadros docentes da instituição, são um marco e uma forma de materializar os debates em torno da Educação das Relações Étnico-Raciais. A professora destacou alguns nomes de colegas que, na sua visão, são os responsáveis por existir ações voltadas para esse propósito. Observamos que os nomes mencionados são os mesmos que, em geral, aparecem nos planos de curso de disciplinas que identificamos como aquelas que abordam ou que potencialmente podem abordar a temática étnico-racial, o que confirma os apontamentos da professora. Sobre isso, ela (P4) afirma:

Ela [a temática étnico-racial] está sendo tratada todo semestre em nosso curso, mas como uma disciplina optativa. E ela... ela é fomentada, ela é dinamizada, justamente, por um grupo de pesquisa forte na FaE, que trabalha a questão étnico-racial e que tem feito um trabalho interessante, na universidade, com essa com essa atual reitoria. Então, é lógico, a FaE defende, abraçou essa causa, porque temos professores dessa linha de pesquisa atuando fortemente, mas tem também a demanda... Isso apareceu na... nos debates do Ocupa⁴⁴, no período da Ocupação, os meninos reivindicando... é... mais ainda, né? Presença, por exemplo, desses alunos na pós-graduação acadêmica, no PROMESTRE [Mestrado Profissional em Educação]... Teve essa reivindicação. É... que tivesse mais autonomia, mais protagonismo... Existe a linha de pesquisa com projetos interessantes.

⁴⁴ Movimento de Ocupação criado pelos estudantes da unidade acadêmica, em 2016, como forma de protesto à PEC 241. Também chamado de Ocupa FaE.

Outro ponto importante destacado nessa entrevista foi que, para a docente (P4), há uma concentração de disciplinas que abordam a questão racial em determinadas trajetórias ou percursos presentes no curso, ou seja, em algumas Formações Complementares. Como dissemos, a partir do 6º período, os estudantes do Curso de Pedagogia fazem a opção por umas das formações presentes no currículo, que correspondem ao lócus de atuação profissional do egresso. Como apontou a docente:

Então, assim, eu queria dizer que a Formação Complementar Educador Social é a que mais abre espaço pra estar discutindo essas questões [temática racial], nas disciplinas que não têm esse nome [alguma referência ou indicativo da existência de um trabalho com a temática étnico-racial] (...), e a EJA [Formação Complementar em Educação de Jovens e Adultos].

Quando questionados sobre a possível influência dos conhecimentos disponibilizados, discutidos, aprendidos e incorporados durante o curso de Pedagogia na mudança de postura dos estudantes, todos os professores afirmaram crer em uma provável influência, mas de difícil comprovação. Ainda assim, é possível notar, pelas narrativas, a existência de alguns marcos na trajetória dos estudantes, como as disciplinas que abordam a temática racial ou a existência de algumas atividades extra-curriculares, mencionadas pelos alunos entrevistados, o que nos permite inferir que há dimensões do currículo que possuem alguma influência nesse *empoderamento* de estudantes afrodescendentes.

Sobre suas práticas em sala de aula, os professores entrevistados afirmam que contemplam discussões, conteúdos e materiais que tratam diretamente da questão racial ou que permitam, em alguma medida, a abordagem da temática. A afirmação, como já mencionado, não é evidenciada pelos documentos analisados, que em sua maioria, não apresenta referências teóricas ou conteúdos selecionados relativos à dimensão racial. Isso também pode ser evidenciado pelas respostas de estudantes dadas aos questionários, no que se refere às disciplinas em que puderam aprender/debater sobre o tema.

Do mesmo modo, a fala dos estudantes entrevistados foi diversa quanto a esse aspecto. As estudantes mais próximas do final do curso (uma delas tendo concluído o curso durante o período de coleta de dados), afirmam que houve pouquíssimos professores e disciplinas que abordaram a questão racial. Já estudantes nos períodos intermediários do curso apontam uma presença mais constante e evidente da temática no currículo. Consideramos, a partir dessas informações, que há uma mudança nos últimos anos, onde a discussão e o estudo sobre as relações étnico-raciais se tornaram mais presentes ou mesmo mais evidentes para o corpo discente que ingressou no curso mais recentemente. Como já dissemos, acreditamos ser pertinente considerar que mudanças no contexto institucional mais amplo e mesmo no contexto social podem ser elementos que contribuem para que a preocupação com a temática racial se torne mais incisiva.

A partir do exposto, podemos perceber que a Faculdade de Educação da UFMG vivencia dilemas e controvérsias acerca da formação de professores, que reverberam nas definições quanto à abordagem da temática étnico-racial no currículo do Curso de Pedagogia. Ao tentarmos responder à nossa indagação inicial, sobre como a FaE forma professores para a atuação das Relações Étnico-Raciais, podemos fazer alguns apontamentos. Similarmente ao que ocorre em escolas de educação básica (OLIVEIRA, 2003), a incorporação de estudos voltados para a questão racial é uma prática que se vincula a postura individual de professores do curso. Esses docentes, que chamamos de pessoas sensíveis à temática racial, são mobilizados por suas próprias experiências de vida e de formação/atuação. Essa centralização do debate na figura de algumas pessoas foi favorecida pela ampliação de profissionais com esse perfil na faculdade, que levam a frente mudanças mesmo que pontuais nos currículos. Desse modo, a temática étnico-racial, quando tomamos o currículo em seu conjunto, é tangencial.

Com base nos conceitos de colonialidade do poder e colonialidade do saber (QUIJANO, 2014; MIGNOLO, 2005), conseguimos compreender como essas relações de força podem estar sendo materializadas e perpetuadas, bem como identificar avanços e recuos nas tentativas de mudança no currículo. Mesmo com a circulação da temática racial entre as atividades curriculares, pouco ou quase

nada se vê sobre uma tentativa de articulação entre os saberes canônicos e hegemônicos e os saberes relativos às experiências de povos não-brancos. As iniciativas descritas seguem o modelo tradicional de universidade, pelo menos no que se refere à seleção, à organização e à distribuição do conhecimento no currículo. Isso fica ainda mais evidente com o claro privilégio dos conhecimentos teóricos da educação, em detrimento dos conhecimentos práticos. Essa relação de poder entre os diferentes tipos de conhecimentos opera por meio de um discurso político-ideológico, que mantém a lógica eurocêntrica de produção e distribuição do conhecimento (SANTOS, 2010; QUIJANO, 2014; GROSGUÉL, 2016; OLIVEIRA, 2010; OLIVEIRA e CANDAU, 2010).

Nosso objetivo não é desqualificar o conhecimento considerado hegemônico, mas, principalmente, questionar o lugar de poder que ele ocupa, mesmo quando pensamos uma dimensão específica do trabalho docente. Ao contrário, nossa análise busca contribuir para a problematização da hegemonia e da não possibilidade de que convivam diferentes formas de pensamento, a fim de se vislumbrar uma formação de professores comprometida com a justiça social (ZEICHNER, 2008; SANTOMÉ, 2013). Questionamos, assim, se uma formação que não se interroga, a partir de seus próprios processos internos, com relação ao conhecimento e lugar de poder ocupado pelos diferentes grupos sociais, visando uma Educação das Relações Étnico-Raciais, efetivamente contribui para o trabalho do futuro docente. Se sim, em que medida se dá essa contribuição. Para responder a essa indagação, é necessário identificar e compreender os efeitos ou sentidos atribuídos ao currículo pelos estudantes, futuros professores em formação. Desse modo, na próxima parte do trabalho, nos voltamos para as percepções dos estudantes.

4.1. Efeitos ou sentidos atribuídos ao currículo do Curso de Pedagogia e à Dimensão Étnico-Racial na formação de professores

A justiça curricular é o resultado da análise do currículo que é elaborado, colocado em ação, avaliado e investigado levando em consideração o grau em que tudo aquilo que é decidido e feito em sala de aula respeita e atende às necessidades e urgências de

todos os grupos sociais; lhes ajuda a ver, analisar, compreender e julgar a si próprios como pessoas éticas, solidárias, colaborativas e corresponsáveis por um projeto de intervenção sociopolítica mais amplo, destinado a construir um mundo mais humano, justo e democrático (SANTOMÉ, 2013, p. 9).

Visando compreender os efeitos e sentidos atribuídos pelos estudantes ao currículo do Curso de Pedagogia, nessa parte da análise recorreremos aos dados coletados por meio dos questionários e das entrevistas com alunos. As entrevistas forneceram alguns elementos interessantes ao trabalho. Pontos comuns demarcaram o início das narrativas desses estudantes, que quando solicitados/as a falar um pouco mais sobre si mesmos/as, (todas/os) enfatizaram o processo de entrada na universidade como marco importante de suas próprias histórias de vida. A trajetória escolar, as dificuldades e a convicção de terem feito a “escolha certa” pelo Curso de Pedagogia, são outros aspectos similares observados.

Embora não tenhamos contemplado nos questionários uma questão específica que nos permitisse identificar e analisar o perfil socioeconômico dos/as alunos/as, durante as entrevistas essa questão apareceu desde o início. Nossos/as entrevistados/as relataram serem oriundos/as de famílias de camada popular, onde o ingresso no ensino superior é um diferencial, em alguns casos, sendo algo incomum entre seus familiares. Suas experiências nesse sentido, apesar de distintas, é de escolarização em instituições públicas e de dificuldades e limitações (uns mais, outros menos) na busca pelo ensino superior. Em seus relatos, a relação com a família também foi um ponto comum. Apenas uma das entrevistas (E5) não contemplou esse aspecto da vida dos/as estudantes. As experiências sociais e, sobretudo, familiares foram apontadas como locais de aprendizado de valores e comportamentos, com destaque para as visões preconceituosas, em diferentes matizes e com diferentes focos.

Tal como feito com os relatos de professores, organizamos as entrevistas com estudantes em três eixos: o primeiro, voltado para as impressões mais gerais sobre o curso de Pedagogia na UFMG; o segundo, tomando os aprendizados e as experiências com o preconceito e a discriminação vivenciados no ambiente

familiar e social fora da universidade; e o terceiro, que considerou aspectos relativos ao aprendizado sobre a temática étnico-racial e formação para atuar com a ERER na FaE/UFMG.

Na relação com o curso e com a instituição, todos/as ressaltaram a mesma visão sobre a Faculdade de Educação, entendida como uma instituição inclusiva, como já abordado no item anterior desse capítulo. Para o grupo entrevistado, a unidade acadêmica se caracteriza por permitir a participação coletiva e a intervenção de estudantes em seu cotidiano, o que lhes dá uma sensação de pertencimento. Como veem a instituição, como veem o curso e o seu funcionamento, quais as experiências são importantes de registrar, são algumas dimensões que nos preocupamos em compreender, tanto pelas respostas às entrevistas quanto pelas respostas aos questionários.

A Faculdade de Educação é considerada/mencionada como diferenciada das demais unidades acadêmicas. Quatro dos entrevistados (E2, E3, E4 e E6) relatam essa mesma percepção. Para esses estudantes, a FaE é mais aberta à diversidade que outros espaços da universidade e é onde a questão racial mais se manifesta, a partir de um olhar reflexivo e crítico. Os estudantes (E3 e E6) mencionam, ainda, a Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH) e o estudante (E2) destaca a Escola de Belas Artes (EBA) como espaços onde o debate sobre a temática étnico-racial é presença marcante. Todavia, todos apontam que nesses outros espaços a discussão é mais dispersa, muitas vezes concentrada em ações de estudantes, de coletivos de estudantes ou de alguns poucos professores. Ao se referirem à FaE, afirmam que o debate recebe maior atenção, do ponto de vista institucional, em comparação com outros espaços da UFMG.

Cabe salientar que os relatos dos estudantes não conseguem abarcar a universidade como um todo, já que os espaços em que circulam são limitados à algumas unidades acadêmicas. Ainda assim, cremos ser possível afirmar, com base nos depoimentos de estudantes e de professores, que a Faculdade de Educação é lócus privilegiado do debate étnico-racial na UFMG e os/as estudantes percebem essa característica.

Quando falam sobre o curso e sobre o seu currículo, as/os estudantes enfatizam que a formação, tendo como referência as disciplinas cursadas, lhes auxiliou a criar/ampliar um olhar mais crítico sobre a realidade social e educacional do Brasil. Os depoimentos indicam que o Curso de Pedagogia favorece o desenvolvimento de alguns conhecimentos e de algumas habilidades necessários ao trabalho docente, *relacionados com o contexto da prática pedagógica* que, como descrito por Cunha (2009), lhes auxilia a “identificar as teias sociais e culturais que definem o espaço em que os processos de ensinar e aprender acontecem e como se dá a inter-relação entre elas” (p. 38). Do mesmo modo, os estudantes se consideram mais atentos ao contexto educacional, tendo adquirido saberes *relacionados com o contexto sócio-histórico dos alunos* da educação básica, o que lhes permite aprimorar “habilidades de leitura da condição cultural e social dos estudantes” (Ibidem).

Tendo como referência uma formação de professores voltada para a justiça social, podemos dizer que tais saberes e habilidades são de grande relevância para a efetivação de uma Educação das Relações Étnico-Raciais, pois se referem a conhecimentos sobre os sujeitos da educação e ao contexto onde vivem. Essa compreensão favorece a prática do (futuro) professor, no sentido de identificar a relação estreita entre os elementos sociais, históricos, culturais e políticos da dimensão pedagógica e do ato de educar. Apesar dos documentos curriculares não expressarem, de modo claro, um ideal de sociedade e, conseqüentemente, de formação docente, coerente com momento atual, onde as diferenças evidenciadas e as relações de força da sociedade problematizadas e colocadas à prova, no currículo em ação da Pedagogia parece haver espaço para a construção desse pensamento crítico. Ao ser entrevistada, a estudante (E1) comentou:

Olha, é ... primeiro a Pedagogia me mudou como pessoa né? Era uma pessoa que era extremamente preconceituosa, questões de estereótipos mesmo, de corpos, de cor, de tudo. Infelizmente, eu era assim, mas a graças a Deus a Pedagogia me proporcionou olhar o indivíduo com olhar diferenciado, sabendo respeitar a singularidade de cada pessoa, sabendo que cada um tem seus direitos, independente da forma, de corpos, de cor, de fala, de questão social, é ... As pessoas, a gente tem que saber respeitar elas e até hoje o que mais me marcou na Pedagogia é ... eu gosto muito de disciplinas ligadas a direitos, (...) que faz a gente refletir

mais sobre a vida é ... sobre a sociedade. (...) a gente, às vezes, na fala de uma brincadeira, de uma piadinha que a gente faz, a gente está sendo preconceituoso. (...) eu aprendi muito dessa parte, que as vezes você acha que não vai atingir o outro, que não vai ofender e ofende, uma coisinha ou outra que você fala e também abriu minha mente. Eu consigo ver um todo, até no local de trabalho quando tem aquele preconceito, aquele racismo silenciado, mas você sabe que tem. Mesmo eu não sendo negra, porque eu me considero morena, mas eu não sou negra, eu não sinto na pele o que um negro passa, mas eu consigo perceber que aquele olhar, sabe?

A partir dessa e de outras falas, percebemos que os alunos do curso analisado se veem, primeiramente, compromissados com a mudança de posturas em seus lugares de convívio social, especialmente na família. Mencionam a família como reprodutora de diferentes tipos de preconceito, incluindo o racismo (mesmo entre as estudantes negras). A maior parte dos estudantes, no entanto, só percebe essa postura da família, mais explicitamente, após a entrada na universidade. Em outros casos, quando o racismo já era percebido, desenvolve-se uma melhor compreensão do fenômeno, a partir das leituras e mediações propostas por professores da Pedagogia. Todos os alunos ouvidos narraram algum episódio de sua vida pessoal, no qual se sentiram “chamados” a se posicionar diante de uma postura discriminatória. A partir dos relatos de estudantes, podemos dizer que um dos efeitos descritos é que eles aprenderam a problematizar o racismo e suas implicações, sobretudo, nas ações de discriminação racial. Aprenderam a problematizar e criticar a discriminação e as exclusões causadas e sofridas no cotidiano social, no campo educacional e em seus ambientes social e de trabalho. Alguns argumentam que, a partir dessa mudança de postura são vistos como “chatos”, entre pessoas de seu convívio (principalmente na família) por estarem sempre atentos aos comportamentos discriminatórios e, também, às falas preconceituosas e racistas, e por questionarem esse tipo de comportamento. Em alguns casos (E1, E2 e E3), a percepção é que, apesar de existirem algumas resistências, conseguem influenciar, de algum modo, seu próprio meio familiar.

Quando questionados sobre o fato de terem e/ou manterem posturas preconceituosas ou discriminatórias, mesmo tendo aprendido a observar e

identificar ações como essas, os entrevistados se remetem ao meio social para justificar suas ações e sentimentos. A aluna (E6) comentou:

É muito difícil falar que eu não tenho preconceito... porque.... com essa questão.... mesmo eu me identificando como parda, eu era racista e ainda corro esse perigo de ter representações raciais racistas. Não somente com pessoas negras, né? Mas, asiáticas... Posso sim! A gente nessa estrutura, eu acho que não tem como eu dizer: 'não sou racista' ou 'não tenho nenhum tipo de preconceito!' Entende? Eu acho que sim! Tenho preconceito de muita coisa.

Todos os estudantes entrevistados parecem particularmente sensibilizados com a questão da classificação e da autoclassificação racial. Esse parece ser um dos efeitos significativos do currículo do Curso de Pedagogia, considerando-o, também, para além das salas de aula. A entrada na universidade, afora ser um marcador de mobilidade social para os estudantes, influencia na construção e na revisão das identidades raciais. À medida que a classificação e a autoclassificação são vistas com mais clareza (seja para negros ou para brancos) a questão étnico-racial parece se tornar mais importante. Os estudantes passam a observar com mais atenção o seu cotidiano.

Três dos entrevistados (E1, E2 e E6) destacaram suas experiências com a questão da autoclassificação. A estudante (E1) deixou claro seu incômodo com a autoclassificação racial baseada nos parâmetros e categorias do IBGE (branco, preto, pardo, amarelo e indígena). Tanto no questionário quanto na entrevista, essa aluna destacou a categoria 'morena' como sua percepção/definição de autoclassificação. No questionário ela disse: "nem preta, nem parda, eu sou morena"⁴⁵; e na entrevista ela enfatizou: "eu me considero morena, mas eu não sou negra". Essa narrativa, em nossa análise, expressa um comportamento usual no Brasil, vinculado ao ideário do branqueamento⁴⁶.

O Brasil, diferentemente de outros países multirraciais, criou um mecanismo singular para lidar com a sua multiplicidade étnico-racial. Este mecanismo, em verdade, consolidou-se,

⁴⁵ Essa resposta foi o que nos motivou a busca-la para a realização da entrevista.

⁴⁶ Seyferth, 2002.

primeiramente, a partir do ideário do branqueamento (séc. XVIII e XIX), que objetivava clarear a população brasileira, que era composta por um grande número de negros/as e mestiços/as, por meio da miscigenação ostensiva de indivíduos não brancos com grupos raciais brancos europeus. Houve, assim, uma tentativa de transformação dos/as negros/as em brancos/as, numa espécie de “genocídio pacífico”, em que os/as negros eram redimidos, isto é, “salvos” de sua cultura de origem. [...] Os pressupostos raciais e étnicos da população brasileira assentavam-se em uma classificação tipológica hierarquizada, isto é, os tipos raciais eram definidos a partir de uma classificação racial que ia do tipo “branco” ao tipo “negro”, entremeados pelas nuances mestiças, com uma valorização e uma defesa veemente do primeiro tipo (branco). Mulatos/as, caboclos/as, cafuzos/as e mamelucos/as são algumas das tipificações utilizadas para classificar os/as mestiços/as, neste período da História. A percepção da diferença, também aqui, ficava amparada na dimensão do visível, nas “marcas”, sobretudo físicas, mas, também nas “marcas” culturais. (OLIVEIRA, 2002).

A narrativa dessa estudante (E1) é um exemplo desse mito, que envolve as construções de identidades raciais no Brasil. As pessoas sabem que não são brancas, já que a miscigenação é uma de nossas marcas mais importantes, mas tampouco se consideram negras. Na fala da aluna podemos notar isso na sua autoclassificação como ‘morena’. Assumir a categoria ‘parda’ a vincularia à negritude, uma vez que, tanto no âmbito das políticas públicas quanto nas pesquisas sobre a temática racial, convencionou-se a reunir as categorias pretos e pardos em uma única: negros. Assumir-se parda significa reconhecer-se negra e isso gera desconforto. Mas, ao mesmo tempo, mantém-se a “uma distância segura”, que preserva seu lugar de privilégio em relação às pessoas “mais negras” que ela.

Por outro lado, quando pensamos nos processos de elaboração e reelaboração identitários, temos que levar em conta as construções subjetivas em torno da identidade racial, para não incorrer em uma simplificação grosseira. Essa estudante, em uma classificação arbitrária, feita por nós, poderia ser classificada como branca, no contexto brasileiro. No entanto, ao mencionar aspectos de sua vida familiar, ela nos narrou que o pai é negro e que a irmã é negra, porque nasceu com a pele mais escura que a dela. Os dilemas contidos nessa narrativa nos remetem à complexidade da dimensão étnico-racial no Brasil e são a

expressão dos efeitos da colonização europeia, cravados em nosso imaginário e em nossa estrutura social. O contato com a temática étnico-racial no Curso de Pedagogia, nitidamente, levou essa estudante a um conflito identitário que, muito provavelmente, não existia anteriormente.

Nesse mesmo sentido, o estudante (E2) revelou ter a mesma dificuldade na autotransclassificação. Ele se autotransclassifica como pardo, mas se mostra vacilante quanto a incluir a categoria 'parda' no conjunto da categoria 'negros':

Um colega meu falou comigo assim: 'Ah! Você não pode falar que você é pardo! Você tem que olhar direito o que que você é, porque o próprio se designar como pardo é uma forma de você... se embranquecer. Você não assume o que que você é!'. Então o que que sou? Eu sou miscigenado e tal... Mas eu ainda eu nessa... nessa coisa de ver o que que eu sou, né? Eu tenho... não encerrei não, sabe?

Esse depoimento, além de demonstrar as dificuldades encontradas no processo de construção identitária e os conflitos da autotransclassificação racial no Brasil, também aponta para o papel das pessoas do convívio diário nessa definição. O estudante (E2) nos diz do quanto a fala do colega interfere na sua visão sobre si mesmo. Embora nenhum dos estudantes entrevistados tenha mencionado professores como agentes de desequilíbrio das construções identitárias, é quase certo que os docentes do curso, direta ou indiretamente, suscitam o mesmo tipo de conflito na autotransclassificação dos estudantes. Acreditamos que esse processo possa acontecer do mesmo modo com outros estudantes que não foram entrevistados.

Ainda pensando nas dificuldades da autotransclassificação, a estudante (E6) nos apresentou outra situação semelhante, mas sob um prisma diferente. A sua narrativa demonstrou surpresa e um certo grau de sofrimento quando se viu diante da classificação de uma colega, que a identificou como 'pessoa negra'. Importante notar que o fato narrado não aconteceu na UFMG, mas em outra universidade, onde a estudante havia iniciado o curso de licenciatura em História. Porém, incluímos esse depoimento aqui, por considerarmos importante para compreendermos o papel dos grupos sociais, nos quais estamos inseridos, para

a construção de nossas identidades, bem como compreendermos o quão complexas são as relações étnico-raciais em nosso país. A garota (estudante E6) é filha de uma união inter-racial (mãe negra e pai branco) e conhece de perto os efeitos do racismo, inclusive dentro da própria família. No entanto ela nos disse:

(...) Isso enquanto pensando que eu era parda. Até o momento que... eu tinha uma amiga (...). Ela era a única amiga que eu tinha, assim... mais próxima, no curso. Então, sempre que ela ia dar um exemplo de racismo, ela usava eu como exemplo: 'da cor dela!'. Aí eu fui identificada, né? Não é da cor de fulano. É 'da cor dela!' Então, ou seja, ela me identificou como negra, né? Aí... a professora... a professora era branca, né? Mas ela falava muito da questão do cabelo. Querer alisar o cabelo. Ela fazia reflexões. Aí eu comecei a pensar nisso, né? Aí eu comecei a observar. (...) Eu tranquei o primeiro período do curso de História e entrei no curso de Pedagogia já com esse conflito, né? Me olhar no espelho. (...) Nessa dificuldade. Aí depois que eu cortei o cabelo, e não foi só cortar o cabelo, foi um processo... de construção mesmo de uma identidade. Não... as pessoas me veem como negra... Eu comento muito que... eu achava que eu era só feia. Né? E aí, como eu achava que era só feia, eu não ligava a raça. Na escola e tal... (...) Então, eu ligava que era só a questão da beleza.

Nesse trecho da entrevista a estudante (E6) se remete a uma experiência, como dissemos, anterior à entrada na UFMG, contudo, ela exemplifica como para alguns (senão para todos) a construção da identidade racial negra e a negritude, como sentimento de pertencimento a um grupo racialmente marcado, pode ser difícil, complexa e dolorosa. Acreditamos que essa experiência é um aspecto importante da Educação das Relações Étnico-Raciais, uma vez que pode provocar deslocamentos em crenças arraigadas sobre a dimensão racial e tornar visível as sequelas, muitas vezes, sutis do racismo à brasileira.

Cada grupo humano possui uma imagem determinada do outro, construída social e politicamente, que condiciona as primeiras reações dessa aproximação. Ao longo da história, é mediante os encontros e desencontros que vão sendo reconstruídos (algumas vezes intencionalmente e outras mais sutil e casualmente, sem estar conscientes disso) os saberes e as possibilidades de comunicação e de convivência com aqueles vistos como diferentes (SANTOMÉ, 2013, p. 69).

Um efeito interessante do currículo da Pedagogia, que nos remete à experiência da estudante (E6) e aos processos de construção e reelaboração das identidades raciais, são as mudanças de atitudes provocadas nos próprios alunos, especialmente no que se refere aos marcadores sociais da diferença racial (cabelos, roupas e outros elementos culturais). Tanto os estudantes quanto os professores entrevistados afirmaram perceber a existência de mudanças, ao longo da última década, na dinâmica institucional e no ambiente, especialmente no que se refere à questão racial e das identidades raciais. Os entrevistados mencionaram a visível transformação na estética corporal de estudantes negros/as e, também, em sua postura diante dos desafios vividos dentro da instituição. Ambos os grupos (professores e estudantes) relatam ser frequente a mudança nos cabelos, nas roupas e no uso de acessórios por parte de alunos da universidade, ao longo dos semestres letivos. Optam por utilizar os cabelos naturalmente crespos, usam roupas e acessórios com cores fortes e que remetem à ancestralidade africana e à negritude. A modificação na estética corporal vem, quase sempre, acompanhada por outras formas de *empoderamento* (essa foi a palavra usada para resumir esse processo de mudança entre os estudantes), que permitem aos alunos se expressarem e participarem mais ativamente da vida acadêmica.

Houve relatos acerca de estudantes negros e negras, que se apresentavam mais tímidos no início do curso, mas que começaram a participar ativamente da vida acadêmica e dos debates políticos ocorridos nesse contexto, no decorrer do curso. A noção de *empoderamento* tem relação com os mecanismos pelos quais os sujeitos se posicionam diante da adversidade, muitas vezes originária dos marcadores da diferença (raça, gênero, orientação sexual). Para Candau (2008),

O “empoderamento” começa por liberar a possibilidade, o poder, a potência que cada pessoa tem para que ela possa ser sujeito de sua vida e ator social. O “empoderamento” tem também uma dimensão coletiva, trabalha com grupos sociais minoritários, discriminados, marginalizados etc., favorecendo sua organização e sua participação ativa na sociedade civil (p. 54).

Em nosso entendimento, o processo de mudança dos/as estudantes negros/as, no sentido da construção de uma identidade racial negra, abarcaria tanto

componentes políticos, de resgate/revisão cultural e de posicionamento diante de uma sociedade historicamente excludente, quanto subjetivos, de construção de si mesmo, de valorização pessoal (autoestima) e de valorização das singularidades da população afrodescendente (MUNANGA, 1999; SILVA, 1995). Dessa maneira, a dimensão visível da mudança é também uma estratégia de questionamento e de resistência, onde, como afirma Woodward (2000), as “identidades adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas” (p. 8). Como afirmou o estudante (E2): “Eu tenho colegas que.... antes alisavam o cabelo e agora está deixando.... ele no anelado, assim.”

Para alguns dos entrevistados, docentes e discentes, as políticas de ação afirmativa da universidade e na universidade, mais que o currículo em si, são a principal causa desse fenômeno de mudança, uma vez que tais políticas imprimiram novas dinâmicas de funcionamento à instituição e trouxeram novos atores ao cenário universitário. Entretanto, em nossa avaliação há uma dimensão dessas mudanças que não podem ser creditadas apenas às políticas de ação afirmativa, uma vez que há outras possibilidades de problematização dos fenômenos ligados ao racismo no interior da universidade e de valorização de elementos culturais afro-brasileiros. Aprofundamos um pouco mais essa ideia no próximo item desse capítulo, quando falamos sobre os outros espaços nos quais a temática étnico-racial aparece na UFMG.

O questionamento e a mudança na autoclassificação dos estudantes, no entanto, não parece garantir que eles tomem a questão racial com um elemento da prática da docência. Por meio dos depoimentos, percebemos que as/os estudantes em formação questionam suas identidades raciais, mas também seu lugar de pessoa politicamente autorizada a problematizar as questões do racismo, do preconceito e da discriminação raciais. Consideramos que essa postura pode ser uma expressão da *colonialidade do saber* e da *colonialidade do poder*, situada na ausência de uma visão mais crítica da realidade educacional, ou seja, da responsabilidade e do papel de todos os profissionais da educação no desafio de concretizar uma Educação das Relações Étnico-Raciais e de ter uma docência comprometida com a justiça social.

Identificamos nas falas dos estudantes uma crença de que a vivência da discriminação e do preconceito racial habilita as pessoas a problematizar a questão racial no cotidiano, inclusive no contexto das escolas de educação básica. Isso significaria que a identidade racial garantiria um *lugar de fala*, com legitimidade de enunciação. Os/as estudantes buscam no *discurso da militância* amparo para essa argumentação. Chamamos aqui de *discurso da militância* o exercício de questionamento dos lugares e dos papéis sociais ocupados no conjunto da sociedade. Esse discurso opera com recursos de desconstrução dos chamados valores “universais” e interroga os lugares de poder, legitimados pelo discurso da igualdade.

Do ponto de vista da luta política, o *discurso da militância* é fundamental para a interlocução e a participação, uma vez que é comum às práticas universalistas garantirem o privilégio da legitimidade a um determinado grupo (branco, masculino, heterossexual e rico). O chamado ‘lugar de fala’ (ou as ‘posições do sujeito’, no caso, a ‘voz das minorias’) é, assim, imprescindível para as rupturas nas relações de poder estabelecidas na sociedade, no sentido de uma desconstrução dos discursos hegemônicos (SPIVAK, 2010; RIBEIRO, 2017). Como aponta Ribeiro (2017), “o falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir” (p. 64), ou seja, se refere a estar, de forma justa, representado nos diferentes espaços sociais, com o caso das universidades. Estamos falando

das condições sociais que permitem ou não que esses grupos acessem lugares de cidadania. Seria, principalmente, um debate estrutural. Não se trataria de afirmar experiências individuais, mas de entender como o lugar social que certos grupos ocupam restringem oportunidades (RIBEIRO, 2017, p. 61).

Percebemos, contudo, que na formação de professores a ideia de um ‘lugar de fala’ está gerando um fenômeno que dificulta a materialização de uma EREER. Em alguns casos, essa postura pode até impossibilitar a atuação com a temática étnico-racial. Parece que os/as estudantes compreenderam o ‘lugar de fala’ e a experiência/vivência da discriminação e do preconceito como pré-requisito para trabalhar com a temática nas escolas. Nesse sentido, parece que a interpretação

ou o sentido atribuído é de que somente pessoas negras estão autorizadas a concretizar uma Educação das Relações Étnico-Raciais. Consideramos que, além das consequências para a futura docência, o mesmo argumento pode ser usado para não buscar aprofundar estudos com a temática. Apenas uma das estudantes entrevistada (E6) fez um questionamento quanto a esse problema.

Eu sinto que fala-se da minoria.... é... fala-se um pouco da minoria, [fala de diferentes espaços e disciplinas do curso] porém, eu acho que ainda falta um elemento central ali, que é falar da branquitude, no sentido de que... pensar IDENTIDADES raciais, né? E quando eu vejo, aqui na universidade, parece que nós estamos falando de relações étnico-raciais, nós estamos falando apenas de povos indígenas e afrodescendentes. Então, nós sempre ficamos nesses sujeitos e aí nós não pautamos, também, a identidade racial das pessoas brancas. Então, nós... é... meio que há um desprezo [desse assunto]. É... [o foco em] “o outro”, né? Então assim: é uma identidade racial marcadora como natural, né? Normal... e aí, os outros que são o outro, no caso são esses, os indígenas e os povos afrodescendentes. Então, nesse distanciamento sem que haja, também, uma discussão com esses sujeitos que estão dentro desse processo de relações de poder e de relações, realmente, étnico-raciais dentro dessa sociedade, não entre nessa temática. Né? (Estudante E6).

Interpretamos essa visão como um limite no currículo do Curso de Pedagogia, no que se refere à formação para o trabalho com a EREER. Esse limite é, também, um desafio para os professores formadores, na medida em que é necessário que os estudantes compreendam a relevância e o papel do ‘lugar de fala’ para as lutas políticas da população negra e de outras minorias sociais. Somente ouvindo os sujeitos excluídos poderemos promover uma sociedade pautada na ética, uma vez que as decisões sobre a vida, a construção de regras e leis, etc., relativas a esses sujeitos, são problematizadas a partir de diferentes lugares e de diferentes sujeitos. Em muitas situações é legítimo que o ‘lugar de fala’ seja a autorização necessária ao que será dito ou decidido. Porém, se se cristaliza essa posição na ideia que uns estão autorizados a falar e outros não, cremos que a EREER poderá não se concretizar. O debate tende a ficar limitado a existência ou não de pessoa autorizada a falar no contexto educacional para que a EREER aconteça.

Na perspectiva decolonista, uma Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) interrogaria não só o lugar da exclusão, mas, sobretudo, o lugar do privilégio. O lugar da transformação, nesse sentido, não seria reservado apenas aos negros, mas, também, aos (considerados) não-negros. Sem provocar reflexões, questionamentos e deslocamentos nos indivíduos e grupos (racialmente) privilegiados, a ERER permanecerá como um problema localizado, visto, muitas vezes, como “exagerado”. Desse modo, acreditamos que uma postura decolonialista das relações étnico-raciais envolve estratégias mais amplas de problematização dos mecanismos pelos quais o racismo foi gerado, desenvolvido e perpetuado.

Assim, diferentes pessoas, com diferentes experiências, podem e devem estar comprometidas com a Educação das Relações Étnico-Raciais, desde que se entenda que a proposta é de educar a todos, negros e não negros. Os lugares de fala, nesse sentido, não seriam usados (apenas) como autorização de fala, mas de posicionamentos em uma sociedade desigual, onde a diferença foi utilizada como recurso para hierarquizar e segregar. Isso significa dizer que pessoas não negras estão autorizadas a falar sobre a questão étnico-racial, mas é necessário que se localizem em lugar de fala específico, visando sempre a problematização dos fenômenos ligados ao racismo, incluindo aí os lugares de privilégio. Acreditamos que esse dilema merece ser mais bem trabalhado na formação inicial de docentes e, conseqüentemente, nas escolas de educação básica.

Na FaE/UFMG, apesar de desenvolverem a capacidade de reflexão e de questionamento, em nosso entendimento, há um ponto relevante que também consideramos como lacuna do currículo. A partir dos dados coletados, percebemos que os/as estudantes têm alguma dificuldade de perceber os conteúdos escolares sob a ótica da temática étnico-racial. Identificamos que praticamente não há tratamento da dimensão pedagógica da Educação das Relações Étnico-Raciais na formação dos professores, no curso analisado. Instrumentaliza-se para a crítica e a autocrítica, mas não para as intervenções no cotidiano da docência. Quando questionados sobre as possibilidades de trabalho em alguma disciplina ou de intervenções pedagógicas no cotidiano da docência, alguns fizeram alusão ao trabalho com a literatura, mas, na maioria

das vezes, os/as estudantes evocaram, novamente, as chamadas *posições de sujeito* ou, em suas palavras, '*lugar de fala*' para se esquivar e justificar as dificuldades de pensar a prática e de criar uma prática pedagógica. Ao evocar as *posições de sujeito*, mais uma vez acionam o *discurso da militância*, no aspecto que se refere à autoridade e à legitimidade para tratar dos temas que envolvem o lugar da exclusão.

As respostas aos questionários confirmam essa lacuna do currículo. Como apresentado no capítulo anterior, os/as estudantes apontam que os assuntos mais recorrentes, debatidos em sala de aula, são: *Ações Afirmativas e/ou cotas*; *Racismo na escola*; *Racismo na Sociedade e Desigualdade de desempenho entre estudantes brancos e negros*. Assuntos como *Materiais didáticos sobre relações étnico-raciais* e *Metodologias para a Educação das Relações Étnico-Raciais* foram os menos citados. Como base nesses dados, podemos dizer que a formação de professores na FaE, no que tange à dimensão das relações étnico-raciais, fica centrado apenas no nível do discurso. As intervenções e os aprendizados proporcionados pelo currículo favorecem a melhoria da autoimagem e o desenvolvimento de um olhar crítico sobre as questões raciais, sem, contudo, garantir ações que favoreçam o desenvolvimento de práticas pedagógicas que visem a EREER.

É importante ressaltar que não estamos reduzindo a formação de professores a elementos instrumentais e técnicos do fazer docente. Consideramos importantíssimo que haja uma formação para a crítica e o desenvolvimento da capacidade de observação da realidade. Contudo, considerando os diversos tipos de saberes necessários à docência (TARDIF, 2002; GAULTIER, 1998; CUNHA, 2009), há que se considerar que os conhecimentos da prática e sobre a prática são indispensáveis a atuação desse profissional.

As estudantes que possuem alguma experiência na docência (E1, E2 e E5) também apontaram para a existência dessa lacuna no currículo do Curso de Pedagogia. Em seus depoimentos, situaram a influência dos aprendizados na faculdade em suas práticas como professoras, principalmente, no que se refere à identificação e ao diagnóstico das situações de preconceito, de racismo e de discriminação nas escolas. Por um lado, relataram conseguir identificar as

situações de maneira bem mais rápida. Por outro, alegam se sentirem muito inseguras em propor intervenções e atividades com as crianças, o que confirma a resposta do questionário quanto à capacidade de trabalhar com a questão racial. A maioria das/os estudantes se consideram preparadas/as 'em parte' para trabalhar a temática.

Para sanar as dificuldades que vivenciam nas atividades escolares, as estudantes-docentes buscam materiais de apoio à prática em outros canais, principalmente na internet. A vivência dos problemas na prática parece estimular a busca por soluções e alternativas viáveis. A aproximação com a prática mobiliza mais a busca por conhecimentos sobre metodologias e materiais didáticos, para o trabalho com as relações étnico-raciais. Pelas entrevistas, pareceu-nos que essas buscas por conhecimentos são muito pragmáticas e visam resolver algum tipo de problema ou demanda do momento, ou seja, não há uma preocupação em introduzir a Educação das Relações Étnico-Raciais no cotidiano. Somente resolver o conflito ou problema.

Percebemos que a temática racial é considerada importante, mas secundarizada diante de outras questões ou problemas do cotidiano pedagógico. A Educação das Relações Étnico-Raciais não é entendida nem como coadjuvante no entendimento dos problemas e questões, nem é tomada como alternativa possível para a busca de soluções. Não há, desse modo, uma postura propositiva por parte dessas estudantes/professoras, o que acreditamos poder ser um reflexo da não problematização desse comportamento no âmbito da formação inicial.

Aquilo que podemos chamar de formação para o trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais estaria centrado mais na dimensão da **denúncia** aos efeitos do racismo do que, efetivamente, no combate a esses efeitos. Podemos dizer que a dimensão do **acesso** também é contemplada, porém é difícil afirmar que esse é um aspecto da formação, na medida que a defesa pelo acesso aos direitos e aos bens simbólicos, como no caso da educação, é uma agenda política mais ampla, também presente em outros discursos, como o discurso liberal da igualdade. No que se refere à dimensão da **afirmação**, dimensão essa que consideramos potente no sentido de uma educação efetivamente inclusiva,

questionadora das relações sociais e raciais estabelecidas, podemos dizer que ela é limitada. Se centra, quase unicamente, na afirmação das identidades dos/as próprios/as estudantes do curso (autoeducativa) e muito pouco na possibilidade de intervenção na realidade, principalmente no fazer pedagógico. Para os que vivenciaram o racismo, como vítimas de discriminação ou de preconceito, a busca por outros materiais é mais visceral e acaba por ser mais intensa, talvez mesmo mais aprofundada. Buscam, por outras razões, materiais bibliográficos, grupos de estudos, rodas de conversa, grupo de militância e qualquer outra possibilidade de aprender mais sobre a temática. Todos se sentem fruto da miscigenação, mas percebem o fenótipo como definidor da negritude.

4.2. Os diferentes espaços de debate sobre a temática étnico-racial

Na análise feita até aqui, uma das constatações a que chegamos sobre o currículo do Curso de Pedagogia da UFMG, a partir das informações coletadas, é que ele ainda contempla pouco o debate sobre a questão racial e para a formação de professores voltada para a Educação das Relações Étnico-Raciais, sobretudo, no que se refere aos seus documentos (currículo formal). Os dados da pesquisa, no entanto, apontaram para a existência de outras possibilidades de abordagem da temática, principalmente, se considerarmos os diferentes espaços em que ela pode surgir e estar presente no interior da instituição formadora. Em nossa percepção, é mais visível a presença da temática étnico-racial em outros espaços da faculdade e da universidade, fora das salas de aula e das atividades obrigatórias do currículo. Partindo da perspectiva de que todas as experiências e conhecimentos disponibilizados e vivenciados por estudantes, dentro da universidade, são formadoras e, portanto, constituintes do currículo, cremos na necessidade de incluí-las em nossa análise. Chamaremos essas experiências formativas de *o currículo de outros espaços*.

O *currículo de outros espaços* pode ser entendido, assim, como todo tipo de atividade realizada fora do percurso inicialmente previsto nos documentos curriculares do curso ou, em alguns casos, nas dimensões flexíveis das experiências curriculares pré-definidas. Acontece tanto nas salas de aula, no

contexto das disciplinas optativas e das atividades teórico-práticas, que não têm roteiro ou tema predeterminado e que podem variar a cada semestre letivo ou acontecerem em uma única oportunidade, quanto nos demais espaços da unidade acadêmica e da universidade, como auditórios, espaços de convivência, corredores, laboratórios, grupos de estudo, entre outros. Inclui atividades ligadas a diferentes setores da instituição, podendo estar vinculadas ao ensino, à pesquisa ou à extensão, isto é, às múltiplas atividades e ações desenvolvidas no contexto da universidade, que transcendem os cursos de graduação.

Entendemos que o *currículo de outros espaços* tem pontos de semelhança com a definição de *currículo turístico*, proposta por Santomé (1995). Contudo, cremos que o currículo de outros espaços não pode ser entendido/definido como um currículo turístico. Mesmo que se manifeste em atividades e momentos pontuais do currículo do Curso de Pedagogia da UFMG, percebemos que o *currículo de outros espaços* opera por mecanismos distintos dos do currículo turístico. Enquanto este currículo (turístico) é considerado como uma forma de solução para as questões impostas pela diversidade cultural, mas tem como efeito acirrar os processos de marginalização e negação de outras culturas (sobretudo quando recorre às estereotípias e à exotização), aquele (de outros espaços) busca ocupar as lacunas ou fissuras existentes em um sistema organizado de maneira tão hermética, como a universidade, pautado na lógica universalista e monocultural ou, nas palavras de Santos (2002), na indolência da razão.

As lacunas ou fissuras do sistema universitário dizem respeito aos espaços onde a circulação de saberes e de discursos não hegemônicos são/estão favorecidos. Esse favorecimento pode ser mais visível em atividades de extensão e de pesquisa, do que em atividades de ensino, que envolvem processos de negociação e renegociação mais ativos e limitados pelos discursos normativos e reguladores, relativos ao funcionamento desse tipo de atividade. Ao ocupar espaços lacunares e promover a circulação de saberes e de discursos, o currículo de outros espaços, também consegue aproximar a universidade de outros grupos e segmentos da sociedade, o que permite que, por exemplo, se estabeleça uma interlocução com movimentos sociais.

Uma peculiaridade do currículo de outros espaços é que ele não chega a todos os estudantes. Isso acontece devido à sua natureza flexível e, em certa medida, optativa⁴⁷. Também pode se constituir em algum tipo de atividade que, por força do funcionamento do trabalho, seja limitado a um grupo específico de pessoas, caso dos projetos e grupos de pesquisa. Como tais atividades dependem da existência de proposta e de oferta criada por professores da universidade, e podem estar ou não diretamente vinculadas ao curso, muitas vezes são realizadas em locais diferenciados dos que normalmente são utilizados para as atividades curriculares padrão, bem como em horários que podem extrapolar os tempos regulares de realização das atividades discentes (turnos das aulas).

A atividade que aparece de maneira mais recorrente nos dados analisados foram **os eventos e as palestras**. Esse tipo de atividade apareceu em boa parte dos questionários respondidos (52% das respostas mencionaram eventos na FaE/UFMG e 23,4% mencionaram eventos na UFMG)⁴⁸, bem como nas entrevistas com estudantes e com professores. Durante o período de observações não-sistemáticas também tivemos a oportunidade de acompanhar a realização de alguns desses eventos e palestras.

Com base nos questionários, nas entrevistas e nas observações, podemos dizer que estudantes e professores percebem os eventos e as palestras como espaços importantes para os debates sobre a temática étnico-racial. Conforme os relatos, em quase todos os eventos abertos, promovidos pela Faculdade de Educação, a questão racial aparece como um tema a ser debatido. Dois eventos regulares da universidade e da faculdade se destacaram nesse cenário: a **Semana do Conhecimento da UFMG** e a **Semana Ser Professor**. O primeiro se refere a evento de cunho acadêmico-científico, que ocorre anualmente, envolvendo toda a comunidade acadêmica (evento da UFMG) e o segundo é um evento de acolhimento e de boas-vindas aos/às estudantes da Faculdade de Educação, que acontece semestralmente (evento da FaE/UFMG).

⁴⁷ A natureza optativa das atividades acadêmicas é sempre alvo de polêmicas, uma vez que a definição das mesmas sempre implica em uma escolha prévia, feita por quem organiza e oferece a atividade. Desse modo, ainda que seja permitido aos estudantes realizarem a sua opção em um leque de atividades ofertadas, podemos dizer que essas ofertas sofrem uma filtragem anterior, quando são definidas, geralmente por professores, como uma possibilidade de escolha.

⁴⁸ Esses dados foram apresentados no capítulo 3 e se referem às respostas da questão nº 10 do questionário (Apêndice A).

A **Semana do Conhecimento** se constitui no maior espaço de divulgação interna da produção de conhecimentos feita pela universidade e, mesmo com o traço marcante da dimensão científica, em face da exposição dos resultados de pesquisa, é um importante momento de visualização das relações entre a universidade e a sociedade, por meio da apresentação de trabalhos ligados às ações extensionistas. Reúne, assim, a apresentação de trabalhos desenvolvidos no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, realizados por professores das diferentes faculdades e institutos da UFMG, que contam com a participação/colaboração de estudantes da graduação e/ou da pós-graduação. Inclui resultados de pesquisas de trabalhos elaborados por mestrandos e doutorandos das diferentes áreas de conhecimento, além de resultados de pesquisas de iniciação científica. A Semana do Conhecimento, que teve sua 26ª edição em 2017, congrega apresentações com formatos distintos, que vão desde a exposição de pôsteres, até a apresentação de palestras.

Uma novidade nas últimas edições da Semana do Conhecimento, segundo três dos estudantes entrevistados (E3, E4 e E6) foram as **Rodas de Conversa**, algumas efetivadas a partir da iniciativa de estudantes ou grupos de estudantes, vinculados a algum tipo de atuação militante, dentro e fora da universidade. As Rodas de Conversa, ao que parece, são organizadas com o objetivo de debater temas contemporâneos, problemas da atualidade e agendas políticas. Nesse sentido, temas relacionados à diferença e à diversidade (étnico-racial, gênero, sexualidade, etc.) são os mais recorrentes, segundo os próprios alunos. As Rodas de Conversa também podem acontecer em outros eventos da instituição ou mesmo estar desvinculadas desses grandes eventos, em versões menores, no âmbito da Faculdade de Educação. Em todos os casos são mantidas as características de organização, com a proposta e/ou a mediação, geralmente, partindo de estudantes.

A **Semana Ser Professor/a** é um evento que ocorre semestralmente na Faculdade de Educação. Na primeira semana de cada semestre, a unidade acadêmica promove esse evento com a finalidade de acolher e de dar boas-vindas a estudantes (calouros e veteranos). Durante toda a semana, nos três turnos, acontecem diversos tipos de atividades, que reúnem estudantes, coletivos de estudantes, professores e convidados para debater temas ligados à

educação e outros de interesse da área. A programação é composta por Palestras, Aulas Coletivas, Saraus, Oficinas, Rodas de Conversa, Performances e outras atividades, que podem surgir de demandas específicas do momento. A cada semestre, como mencionado pela coordenadora do Colegiado do Curso de Pedagogia, os/as estudantes têm participado mais da organização e da realização do evento.

Outro evento muito lembrado nos depoimentos coletados se refere a um movimento de ação política dos estudantes, iniciado no final de 2016, chamado de Ocupação. Como já dissemos na primeira parte desse trabalho, o movimento teve por objetivo protestar contra a Proposta de Emenda Constitucional (PEC 241)⁴⁹, em votação no Congresso Nacional e a Reforma do Ensino Médio proposta pelo Governo Federal. Também chamado de Ocupa FaE, esse movimento teve momentos importantes de discussão e de debate, incluídas aí atividades que abordaram a questão étnico-racial, no ano de 2016. Seguindo a lógica das aulas coletivas, debates e oficinas, o Ocupa FaE conseguiu articular com especialistas na temática étnico-racial, vinculados ou não à UFMG, uma agenda de debates sobre questões ligadas ao preconceito e ao racismo, seja na educação, no mundo do trabalho ou na vida em sociedade. Após a aprovação da Emenda Constitucional, o Ocupa FaE permaneceu em atividade e continua a propor outras atividades.

Os eventos se destacaram, na fala de estudantes e na fala de professores do curso, porém, como dissemos, a participação nesses eventos depende muito dos interesses e das possibilidades individuais e boa parte dos alunos não frequenta esses espaços, segundo o olhar dos próprios estudantes. Particularmente, aqueles e aquelas que estudam no turno da noite parecem ter menos possibilidade de acesso (ou alegam ter), uma vez que, em geral, não podem frequentar eventos em outro turno, devido ao trabalho. Quando os eventos acontecem à noite têm que escolher entre assistir as aulas ou participar dos eventos. Apesar dessa limitação parecer ser mais recorrente entre

⁴⁹ A PEC 241 (PEC 55, no Senado Federal), modificou a regra constitucional de investimento público em áreas sociais, como a Educação, reduzindo significativamente os valores investidos. Popularmente, ficou conhecida como a “PEC do Fim do Mundo”, por representar uma grande perda para setores da política pública que atendem a grande da população brasileira (Educação e Saúde). No Congresso e para o Governo Federal a PEC 241 foi nomeada como a “PEC da redução de gastos”.

estudantes do curso noturno, ela não se restringe a esse perfil de estudantes. A mesma situação ocorre na realidade de estudantes do turno diurno. A estudante (E1) mencionou em sua entrevista:

Teve a 69ª Reunião Anual da SBPC, estava tendo muitas mesas de debates e temas que eu participei ligadas as questões étnico-raciais, achei bacana. Aqui na FaE sempre tem fóruns né? Aqui no [auditório] Neidson Rodrigues. Quando dá eu sempre participo. (...) No horário de aula, porque fora não dá para eu participar porque eu trabalho né? É... [outro evento] que... que teve aqui muito bacana! Foi durante a Ocupação. Teve muita coisa bacana, duelo de MC, questão da pedagogia dançante que envolve corpo, que envolve coisas ligadas a etnia, tudo, foi muito bacana! Durante a Ocupação, esteve muito presente essa questão étnico-racial.

Na entrevista a estudante (E1) menciona outro evento de grande porte, que ocorreu nas dependências da UFMG, no ano de 2017: A 69ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). A SBPC, entidade criada no ano de 1948, com o objetivo de reunir e promover a produção científica brasileira, promove reuniões nacionais anuais em locais diferentes, de modo a estar presente nas diversas regiões do país. O formato do evento conta com conferências, mesas-redondas, encontros, sessões de pôsteres e sessões especiais, manifestações culturais e artísticas, além de eventos paralelos de diversas sociedades científicas. Na edição de 2017, a reunião da SPBC ocorreu na Universidade Federal de Minas Gerais e fez parte de um calendário comemorativo dos 90 Anos de UFMG. Nessa edição, o evento teve como uma das temáticas centrais a **diversidade** e reuniu atividades específicas para tratar da questão étnico-racial, como mencionado pela aluna (E1).

Em nossa análise, entendemos que o *currículo de outros espaços* (ou, nesse caso, o currículo dos eventos) tem um potencial educativo e formador, no que se refere ao trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais, mais efetivo que as atividades de sala de aula, no domínio do currículo formal. Isso se dá por duas razões. A primeira, por sua característica mais aberta, onde as possibilidades de abordagem do tema são múltiplas e diversificadas, permitindo

o diálogo com assuntos e posicionamentos diferentes, o que pode provocar e estimular a busca por mais conhecimentos, por parte dos estudantes. A segunda razão pela qual consideramos o currículo dos eventos como potencialmente mais efetivo, se refere ao fato de que quem procura participar dos eventos relativos à dimensão das relações étnico-raciais por já estar motivado a buscar esses debates e aprendizados, o que, somado à primeira razão mencionada, torna o tema mais instigante a quem o está buscando.

Por outro lado, isso pode criar uma dimensão valorativa para o conhecimento que corrobora com a percepção dos professores entrevistados (P1 e P4) de que o acesso às informações sobre a questão étnico-racial termina se limitando a um grupo específico. Quem são as pessoas que procuram os eventos? Na nossa percepção, a partir das observações, a presença de estudantes negros/as é evidente. Os professores (P1 e P4) fizeram relatos que coadunam com essa percepção. O professor (P1) se referiu ao que ele mesmo chamou de “moeda” ou “capital de afirmação”. Em sua visão, as participações nessas atividades são visivelmente transformadoras:

Eu acho que para os alunos daqui... eu acho que ela [a FaE] abre muito aqui. Mas mais nas outras atividades fora da sala de aula. (...) Eu já vi. Foi como que... a pessoa se transforma! O cabelo, a roupa, a postura... Eu já vi! Como que a pessoa se transforma!

A formação voluntária, no caso a partir da participação em eventos, pode ser mais assertiva, do ponto de vista da consolidação de discursos da inclusão social como prática política e como prática ideológica, contudo, quando pensamos na formação inicial de professores para o trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais, pode ser entendida como um limite na ação do currículo. Ainda que seja inevitável que as pessoas tenham mais afinidade com o trato de alguns conteúdos, conhecimentos, temáticas, áreas de atuação, etc., todos/as, de algum modo, vão se deparar com as questões do racismo e do preconceito em seu cotidiano de trabalho. Como já abordado, essas questões são recorrentes na realidade social brasileira e, mesmo não considerando que a educação escolar não é a única (grande) responsável por provocar uma mudança nessa realidade, temos que reconhecer o papel das instituições de ensino como local

privilegiado de atuação sobre a realidade e seus fenômenos. A educação escolar não se presta apenas a disseminar conhecimentos sistematizados. Se ocupa, também, de educar para os valores e os comportamentos que, do ponto de vista ético, incluem o compromisso com a justiça social. Sem determinismos ou modelos pré-fabricados, a mudança de postura também é um dos objetivos da escolarização.

Com base nisso, nos perguntamos sobre os limites das atividades formativas que não chegam a todas as professoras e professores em formação. Quais são os riscos e possíveis consequências? O principal risco, em nossa interpretação, é que as discussões sobre a temática racial permaneçam, indeterminadamente, como uma “questão de negros e para negros”. Se é verdade que os problemas e fenômenos, as causas e as consequências da diferença racial tocam, mais direta e incisivamente, as pessoas cuja ascendência africana está “marcada na pele” e na aparência, é também verdade que a responsabilidade pela perpetuação do preconceito, do racismo e da discriminação é coletiva. Os avanços engendrados por ações que mobilizam e contribuem para a formação e a transformação de pessoas negras são necessários e relevantes, mas são apenas uma parte do que consideramos Educação das Relações Étnico-Raciais.

Outro risco, apontado pelo professor (P1) é de que os eventos se concentrem no *discurso da militância* social, criando uma supervalorização da dimensão identitária e da afirmação das pessoas negras e uma consequente desvalorização dos conhecimentos acadêmicos mais tradicionais (e hegemônicos). A aproximação da universidade com a militância social não é vista como algo negativo pelo docente, mas ele pondera que sempre há um risco:

Tenho medo da radicalização. A pessoa começa a enxergar tudo a partir dessa divisão [negros e brancos]. Acho isso [a aproximação com a militância e os movimentos sociais]... bom e ruim! Acho bom, no sentido da elevação da autoestima, no sentido que a gente tá falando, no sentido da construção de uma identidade mais... ativa. Mas acho ruim, no sentido de tornar muito uma coisa de militância só. Então a pessoa não avança muito no sentido do conhecimento acadêmico. Você tem que conseguir fazer uma pesquisa acadêmica. Nós estamos aqui para fazer um trabalho científico. (...) Acho que quando você está envolvido demais no movimento [social/militância] é muito difícil!

(...) Quando você está muito envolvida é difícil não cair na armadilha.

A fala desse professor traz elementos importantes para se pensar a questão étnico-racial no contexto da universidade⁵⁰. É imprescindível observar com atenção aos aspectos trazidos por ele e ponderar as diferentes facetas envolvidas aqui. Se, por um lado, o *discurso da militância* pode ser considerado radical (e, na maioria das vezes, é mesmo), por outro, o *discurso acadêmico-científico*, de base eurocêntrica, é poderoso e altamente excludente, quando pensamos na diversidade, na diferença e nos sujeitos diversos e diferentes. O discurso da militância propõe a existência de outros saberes, os saberes da experiência, que ocupam os lugares não hegemônicos da relação com o conhecimento, o que, quase sempre, é desconsiderado pelo discurso acadêmico-científico. Além de desconsiderar esses outros saberes e, por conseguinte, as outras formas de pensamento, temos que dizer que é o discurso acadêmico-científico nos parece mais refratário ao diálogo, assim como também o pode ser, muitas vezes, o discurso militante.

Esse imaginário dominante esteve presente nos discursos coloniais e posteriormente na constituição das humanidades e das ciências sociais. Essas não somente descreveram um mundo, como o “inventaram” ao efetuarem as classificações moderno/coloniais. Ao lado desse sistema de classificações dos povos do mundo houve também um processo de dissimulação, esquecimento e silenciamento de outras formas de conhecimento que dinamizavam outros povos e sociedades. (BERNARDINO-COSTA; GROSFUGUEL, 2016, p. 18).

A entrevista de outra docente do curso, faz uma avaliação das dificuldades presentes nas tentativas de diálogo entre grupos que defendem posições diferentes sobre o conhecimento. Como destacado pela professora (P5),

(...) é verdade que a produção do conhecimento, do conhecimento... científico e acadêmico... ele põe formas, ele

⁵⁰ Consideramos que um desses elementos foi de alerta para a própria entrevistadora/pesquisadora (eu, no caso), quanto aos riscos e responsabilidades de nossa análise.

anula muito da diferença... Você sempre... você opera assim! Você opera. Faz um monte de entrevistas e fala assim: o que é que foi comum? Você ressalta muito mais o comum, o que foi dito por todos, do que a diferença. Que é o que está ali de novo, de inusitado, do acontecimento, etc.. Então, essa produção do conhecimento, nós fazemos isso. A gente tende a identificar, colocar tudo numa caixa, quando o mundo está mostrando que tudo é diferença. Tudo é muita diferença! (...) Só que eu acho que, quando vira disputa mesmo, quando eu não te escuto mais... Porque tem! Eu não te escuto mais. E aqui também: “Ah, não! Eles são intransigentes demais! Não dá! Não dá pra conversar.” Quando vira isso, eu acho que nada contribui para o que nós queremos [justiça social]. Entendeu?

A fala do professor (P1) nos auxilia a pensar nessa relação de poder estabelecida entre os saberes, no âmbito da instituição universitária, nos apontando como esse processo de diálogo difícil e complexo:

Eu acho que as formas de conhecimento [acadêmico-científico e popular/da experiência] não são equivalentes. Vou ser politicamente incorreto! (...) Às vezes, eu acho que há uma romantização desses saberes e uma demonização dos saberes europeus...

Todavia, quando questionado sobre a necessidade de existir diversidade epistemológica na formação de professores, uma vez que a realidade do trabalho docente envolve muitos aspectos da vida social e das experiências humanas, o mesmo professor (P1) pondera:

A formação de professores é uma coisa complexa! No seguinte sentido: você sabe que em vários países ela não está nem na universidade, né? Por que que ela não está na universidade? Porque ela é vista como uma coisa que deve ser mais prática. Uma preparação para uma intervenção prática. Né? Que a pessoa vai fazer. Não é pra ela ficar ali discutindo teoria de Foucault. É pra ela simplesmente aprender com vai lidar com as questões práticas, como que ela vai dar aula, como que ela vai lidar com os alunos.... Inclusive, como que ela vai lidar com diferenças, com o racismo, com o preconceito dentro da sala de aula, também. Mas com isso tudo! Então, eu acho o conhecimento científico na formação de professores... ele pode ser um elemento importante no sentido de desconstruir, justamente, os preconceitos, as visões tradicionais já estabelecidas. Né? A pessoa perceber que um indivíduo que tem um desempenho melhor na escola, não é simplesmente porque ele nasceu mais inteligente que outro, mas

porque ele teve uma família diferente do outro, ele foi submetido a práticas de leitura muito diferentes, ele... enfim. Então, (...) isso é um negócio importante abrir a cabeça! Agora, eu acho que a formação de professores, ela vai além da exposição à pesquisa acadêmica e... ou mesmo da produção de pesquisa acadêmica. Ela tem um elemento aí... dela, que... como eu diria (?)... que é de orientação mais de moral e ética. Não é? Então, por exemplo, quando eu estou dando aula para alunos que serão professores, nos cursos de licenciatura, eu não faço APENAS mostrar o conhecimento científico. Eu faço eles pensarem o que que é o papel do professor. Aí sim! Como cidadão, pensar nos próprios preconceitos.... como que você lida dentro da sala de aula... o risco de você, simplesmente, transferir os seus preconceitos do dia a dia pra dentro da sala de aula...

Essa ponderação não pode ser tomada de maneira maniqueísta, no sentido de afirmá-la, categoricamente, como preconceituosa. Nesse sentido, a noção de colonialidade (QUIJANO, 2014; MIGNOLO, 2005; GROSFUGUEL, 2016) nos ajuda a entender como as dimensões coloniais do poder e do saber estão impregnadas na cultura acadêmica e em todos nós. O que estamos colocando em questão não é o saber acadêmico-científico, em si, mas as formas pelas quais essa relação com certos tipos de saberes pode contribuir para a perpetuação do racismo. Principalmente, estamos interrogando essa postura diante do trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais, uma vez que, em uma perspectiva de justiça social ou em uma postura antirracista, essa educação exige o questionamento das relações de poder presentes na sociedade e nos lugares de hegemonia.

Vale destacar, ainda, no que se refere ao *currículo de outros espaços*, a criação dos cursos de **Formação Transversal**, no âmbito da Universidade Federal de Minas Gerais. Consideramos que a Formação Transversal na UFMG se constitui em um importante espaço de debate sobre a temática étnico-racial, bem como um local de enunciação de discursos, no qual percebemos um potencial formativo de futuros professores e demais profissionais formados na universidade. De acordo com as informações oficiais da universidade,

A Formação Transversal foi criada pela necessidade do acesso a uma educação intercultural plena, apta a oferecer aos jovens tanto os saberes científicos modernos como o conhecimento das tradições indígenas, afro-brasileiras, quilombolas, populares e dos

povos tradicionais em geral diante da realidade concreta da sociedade brasileira – tão diversa e desigual. Desse modo, eles podem complementar e enraizar a sua formação como cidadãos, tornando-se capazes de respeitar as diversas identidades étnicas, raciais e sociais da nossa nação e de entender os fundamentos das suas múltiplas expressões culturais e científicas⁵¹.

Em algumas unidades acadêmicas, como Letras e Farmácia, a Formação Transversal é apresentada como sendo “um percurso acadêmico que visa incentivar a construção do espírito crítico e uma visão aprofundada em relação às grandes questões do país e da humanidade”⁵² (grifos nossos). Atualmente, de acordo com o Catálogo de Formações Transversais (documento oficial da UFMG), existem sete Formações Transversais:

1. Formação Transversal em Culturas em Movimento e Processos Criativos;
2. Formação Transversal em Direitos Humanos;
3. Formação Transversal em Divulgação Científica;
4. Formação Transversal em Empreendedorismo e Inovação;
5. Formação Transversal em Gênero e Sexualidade – Perspectivas Queer/LGBTI;
6. Formação Transversal em Relações Étnico-Raciais, História da África e Cultura Afro-Brasileira;
7. Formação Transversal em Saberes Tradicionais.

O mesmo documento indica que

As Formações Transversais são atividades acadêmicas que abordam temáticas de interesse geral visando incentivar a formação de espírito crítico e de visão aprofundada em relação às grandes questões do país e da humanidade. O conjunto de Formações Transversais constitui um espaço comum de formação para todos os cursos de graduação da UFMG. [Desse modo], uma Formação Transversal tem as seguintes características:

⁵¹ Informação extraída do site da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD). Disponível em: <https://www2.ufmg.br/prograd/prograd/Pro-Reitoria-de-Graduacao/Estudante/Formacao-Transversal>

⁵² Sites oficiais das unidades: FALÉ e FARMÁCIA.

- É formada por um conjunto de disciplinas que compõem um 'mini-currículo', abordando uma temática específica.
- Sua carga horária total é de pelo menos 360 horas-aula. Suas disciplinas são registradas normalmente no histórico escolar. O estudante que concluir uma Formação Transversal terá direito a um certificado próprio da formação.
- São abertas a estudantes de todos os cursos de graduação da UFMG.
- Podem ser utilizadas para integralizar a carga horária de Formação Complementar Aberta prevista nos cursos de graduação, a critério dos respectivos Colegiados.
- As disciplinas de uma Formação Transversal também podem ser cursadas de forma avulsa, para a integralização de créditos de Formação Livre.

Como pode ser percebido, no conjunto das Formações Transversais, há uma especialmente voltada para a temática étnico-racial (formação 6). Além disso, se observadas as disciplinas ministradas nas formações, podemos encontrar espaços para as discussões voltadas para o mesmo assunto. Os efeitos provocados pela criação dessas Formações Transversais ainda são pouco percebidos, uma vez que o início da implementação dos primeiros cursos foi em 2014. Alguns dos cursos ainda estão sendo implementados.

A organização das Formações Transversais segue a lógica disciplinar, ou seja, todo o currículo é dividido em disciplinas e em créditos. Seu diferencial está nos conteúdos abordados, que são sempre voltados para os temas-chave da Formação em questão, e na possibilidade de interlocução das diferentes unidades acadêmica e das diferentes áreas de conhecimento. O currículo das formações não se concentra em uma única unidade. Há professores de diferentes cursos, estudiosos de diversos campos, ministrando as aulas e, também, estudantes oriundos de cursos distintos. Em face da restrição no número de vagas das Formações Transversais, poucos alunos têm acesso a elas. Assim, essa atividade também é restrita (quem se matricula primeiro) a um pequeno grupo de estudantes que cursam a Pedagogia.

Como dissemos, o *currículo de outros espaços* é percebido/identificado tanto por professores quanto por estudantes. Ele aparece de forma menos explícita no currículo formal do Curso de Pedagogia, principalmente, nas informações acerca

das disciplinas optativas⁵³, nas informações sobre as atividades teórico-práticas e sobre a chamada Formação Complementar Aberta. Outra atividade muito mencionada por professores e estudantes, durante as entrevistas, foram as que envolvem a pesquisa e a iniciação científica. Incluímos nesse grupo as atividades extensionistas.

Entre os diversos grupos de estudo e pesquisa presentes na FaE, existem alguns que se dedicam a trabalhar com a temática étnico-racial. Esse trabalho pode ser mais explícito, caso do **Programa Ações Afirmativas**, ou menos explícito, todos os demais grupos que possuam pesquisas ou pesquisadores que fazem o recorte de raça/etnia em seus objetos de análise. As atividades de pesquisa e de extensão também podem ser consideradas como espaços importantes de formação docente, voltada para a justiça social e para a Educação das Relações Étnico-Raciais. No entanto, todas as atividades desse tipo caem no mesmo problema da restrição de acesso de estudantes. Somente alguns/algumas têm a possibilidade de participar das atividades de pesquisa e de extensão, seja por causa do tempo disponível para se dedicar à atividade, seja pelo perfil definido para a seleção de estudantes que serão bolsistas.

Um dos professores entrevistados (P1) afirma que essas atividades, voltadas para a temática racial, são bem interessantes e necessárias. Contudo o professor questiona a concentração de pessoas negras nessas atividades. Para ele seria importante que estudantes não negros participassem dos debates e estudos promovidos por esses grupos, uma vez que seria possível que modificassem posturas e ampliassem os conhecimentos sobre a temática. A postura de alguns grupos, quando privilegiam estudantes negros na seleção de bolsistas, em nosso entendimento, se refere a uma política de ação afirmativa, ou seja, uma oportunidade de incluir segmentos de estudantes que são sistematicamente aliados dessas atividades, em consequência de problemas sociais e raciais. Consideramos, todavia, relevante esse questionamento do professor, quando pensamos uma formação de professores para atuar com a

⁵³ Aqui, estamos considerando, além do projeto do curso e da matriz curricular, os planos das disciplinas. Contudo, é necessário dizer que o acesso aos planos de ensino de disciplinas optativas foi restrito, pois nem todas as disciplinas ofertadas têm planos registrados/arquivados nas secretarias dos departamentos da FaE/UFMG.

Educação Étnico-Racial. Afinal, todos/as que estão em formação enfrentarão as questões ligadas ao racismo no cotidiano de seu trabalho. É razoável que tenham acesso aos conhecimentos necessários ao trabalho.

Esse é um dilema que, talvez, não haverá resposta definitiva. São escolhas que cada grupo deve fazer para viabilizar o trabalho de pesquisa ou de extensão. Esse exemplo, porém, nos remete a outro problema que perpassou nosso trabalho, em diferentes partes dele. Como as atividades de ensino na graduação são percebidas pelos professores da unidade?

Se comparamos as atividades do *currículo de outros espaços* com as atividades do currículo do Curso de Pedagogia, percebemos que nas atividades obrigatórias a dimensão étnico-racial está bem menos presente que nos diferentes eventos da instituição. É possível, como já apontamos, que os eventos sejam uma forma de luta e de resistência ao pouco espaço (permitido) que a temática tem no currículo. Por outro lado, a ênfase nos outros espaços pode sinalizar a dificuldade de se perceber a temática étnico-racial como um dos pontos centrais da formação docente.

Esse dilema aponta, ainda, para uma outra questão frente ao currículo do Curso de Pedagogia: na dinâmica de recontextualização do currículo prescrito (formal) em currículo em ação há muitas mudanças, no sentido de tornar o currículo em ação mais rico que o prescrito. Nos estudos do campo do currículo, essa prática é incomum. Em geral, o currículo prescrito é mais amplo e mais rico que o currículo em ação. Os documentos curriculares se caracterizam por corresponder aos ideais de um tempo e, quase sempre, incorporam as discussões contemporâneas e as necessidades formativas de um determinado local. O currículo em ação, por sua vez, tende a reduzir as propostas do currículo prescrito, muitas vezes, devido às dinâmicas institucionais, que impõem a uma mudança no proposto. Desse modo, para aos autores do campo, os currículos em ação tendem a não contemplar o que foi escrito e formalizado (GOODSON, 1995). As questões mais nobres ficam ausentes, uma vez que o imediatismo da prática faz com que o ideário fique distante da realidade. As exigências da rotina e das situações práticas se sobrepõem aos ideais.

Na instituição observada, essa característica não se confirma. Ao contrário, podemos perceber que o currículo em ação é mais rico que o currículo formal (prescrito). Por que isso acontece? Podemos inferir algumas possibilidades de explicação. O currículo formal pode ter sido feito de maneira apressada, visando cumprir as determinações legais de alteração. Se isso ocorreu, podemos dizer que o currículo, como ideal a ser vislumbrado, não é uma prioridade da instituição. O currículo, desse modo, segue a lógica das formalidades.

Outra possível explicação é a de que não houve representatividade suficiente, no que se refere à temática étnico-racial, durante a elaboração do documento. Caso tenha ocorrido isso, nos questionamos sobre o envolvimento de professores com a reforma curricular. É necessário indagar as circunstâncias nas quais isso ocorreu. Esse fato também pode ter ocorrido com outras temáticas, portanto, entender as razões da pouca participação de professores na elaboração de um currículo pode auxiliar na compreensão da (des)valorização existente nas instituições formadoras de professores para com esse tipo de atividade.

5. Considerações Finais

Este trabalho de pesquisa teve por objetivo analisar o currículo do Curso de Pedagogia (modalidade presencial) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), tendo como foco a formação inicial de professores para o trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Trata-se de um estudo de caso em um contexto institucional que se destaca no meio acadêmico pela existência de diversas atividades ligadas à questão racial, seja no âmbito da militância e atuação política de parte de sua comunidade acadêmica, seja na produção e na difusão de conhecimentos sobre a temática, em suas atividades de ensino, de pesquisa e de extensão. O estudo teve como preocupação central analisar como se dá a preparação de professores para o trabalho com a ERER, partindo de duas questões norteadoras: como a Faculdade de Educação educa para o trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais e como os/as estudantes percebem e atribuem sentido a essa formação.

Foram utilizados recursos de coleta e análise de dados de duas metodologias, a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2001) e a Análise Crítica do Discurso – ACD (FAIRCLOUGH, 2016). A análise se concentrou no conjunto de documentos curriculares relativo ao curso em questão e nas percepções e nos sentidos atribuídos, por parte dos professores e por estudantes do curso, à formação para trabalhar com a Educação das Relações Étnico-Raciais e, conseqüentemente, com o currículo. Desse modo, foi realizada uma análise documental, a aplicação e análise de questionários e a realização de entrevistas. Tivemos, ainda, como interesse identificar as relações de poder envolvidas nas decisões e ações institucionais e de seus docentes para materializar esse percurso/aspecto formativo, bem como perceber avanços e limites na formação das futuras professoras e futuros professores.

Os dados nos permitiram a interpretação de um cenário no qual percebemos avanços, deslocamentos e mudança de posturas, mas, também demonstram como a superação dos fenômenos do racismo, do preconceito e da

discriminação são bastante complexos. Sabíamos que, em certo grau, nosso histórico de colonialismo (*experiência colonial*), de escravidão, de desigualdade e de exclusão social, de negação do outro e de consolidação de um modelo específico de sociedade, construído a partir de relações sociais e raciais complexas, não poderia ser desconsiderado. À medida que nossa análise foi se desenvolvendo, percebemos que a *colonialidade do poder* e a *colonialidade do saber* (QUIJANO, 2014; MIGNOLO, 2005; GROSGOUEL, 2016) está arraigada em práticas e discursos no interior da universidade, de modo mais, ou menos, sutil. A organização institucional, associada a valores e crenças de docentes e de discentes, parecem favorecer a manutenção de uma postura excludente, que silencia, em diversos momentos, a dimensão das relações étnico-raciais.

No trabalho, o currículo formal do curso foi analisado, considerando os elementos que o compõem e o perfil dos estudantes, traçado por meio dos dados obtidos junto aos questionários. Esse material foi apresentado de modo a favorecer a visualização e a interpretação do contexto investigado. Mesclando informações das diferentes fontes, buscamos compreender diferentes aspectos envolvidos na definição do currículo analisado, em seus processos de seleção, organização e distribuição de conhecimentos, considerando as relações de força que perpassam esses elementos.

Podemos afirmar que progressivamente, nas últimas duas décadas, a temática racial na UFMG tem encontrado espaço na agenda de debates, bem como na efetivação de projetos e ações, tanto no interior da própria instituição quanto para além dela. Grande parte dessas ações se deve muito a presença de uma militância ativa de professores, estudantes e funcionários, em interface com a sociedade mais ampla, mas também ao cenário político e social brasileiro, que favoreceu e tem favorecido deslocamentos e mudanças no debate de temas da sociedade brasileira. No estudo do projeto pedagógico do curso, da matriz curricular e do ementário de disciplinas obtivemos uma visão panorâmica da formação de professores proposta pela instituição.

A partir da leitura das ementas e dos planos de ensino, pudemos organizar as disciplinas em três grupos: 1) disciplinas em que a temática étnico-racial é parcialmente abordada; 2) disciplinas que potencialmente podem abordar a

temática étnico-racial; e 3) disciplinas que não abordam a temática étnico-racial. Foram considerados os conteúdos abordados (unidades temáticas) e as bibliografias indicadas. Entre as disciplinas, se destacam aquelas em que a temática étnico-racial não é abordada, por serem em maior quantidade. Nessa parte da análise percebemos, também, que o Projeto do Curso não propõe qualquer tipo de experiência ou conhecimento explicitamente voltado para a questão étnico-racial.

Após a análise inicial dos documentos que compõem o currículo prescrito do Curso de Pedagogia da FaE/UFMG, partimos para a compreensão do cenário da instituição naquilo que se refere aos sujeitos que vivenciam o currículo e sua visão sobre o mesmo. O perfil das/os estudantes foi traçado a partir dos dados informados pelo próprio corpo discente, por meio do questionário aplicado. Como esperado, o curso é composto majoritariamente por mulheres (90% das estudantes). No que se refere ao perfil racial, a maioria se autodeclarou negra (56,1% de pretas e pardas). O perfil de idade demonstrou que o curso tem estudantes, em sua maioria, bem jovens (51,7% de estudantes entre 18 e 25 anos).

A partir das entrevistas, percebemos que quase todo o grupo de professoras e professores (do curso) entrevistados concebem o currículo como algo dinâmico e, de certo modo, fluído. Quando questionados sobre as principais características do curso e de seu currículo, o grupo de professores ponderou que, para além das legislações e das orientações oficiais, o currículo do Curso de Pedagogia da UFMG é fruto de negociações e renegociações, que não se fizeram de modo simples ou fácil. As negociações foram e continuam a ser feitas a partir de lugares de poder bem demarcados, mas também por ações menos evidentes ou explícitas de instâncias e segmentos sociais que não estão envolvidos diretamente com os trabalhos da instituição, mas que de algum modo são forças de influência e de pressão.

Entre a fala do grupo de docentes há um entendimento comum sobre as dificuldades presentes no processo de elaboração de um currículo. A ideia de que o currículo é um campo de luta foi recorrente em todas as falas. Acreditamos que o discurso crítico sobre o currículo e, conseqüentemente, sobre a educação,

no qual as múltiplas relações de poder em torno da seleção, da organização e da distribuição de conhecimentos são problematizadas, perpassa a falas desses entrevistados, com maior ou menor ênfase. Esse entendimento sobre o currículo, contudo, não significou, ao que parece, que houve uma participação efetiva por parte do corpo docente do curso na elaboração do documento. Há indícios que essa atividade de reforma curricular não foi uma prioridade para grande parte dos professores.

Do ponto de vista da ACD (FAIRCLOUGH, 2016), podemos dizer que a perspectiva crítica de Educação demonstra a existência de uma prática ideológica e uma prática política por parte dos professores, que, possivelmente, convergem para um fio condutor nas posturas e práticas dentro da Faculdade de Educação. Orientado essa perspectiva crítica, o corpo docente tem consolidado um *discurso de inclusão social* e de superação das desigualdades sociais, por meio da educação, que parece ser incorporado pelos estudantes do curso. Sobre isso, um professor (P1) destacou: “Na FaE, a manifestação de qualquer preconceito é inaceitável!”

Quando entrevistados, os estudantes corroboram essa posição e expressam o mesmo discurso: da inclusão social. Estamos chamando de *discurso da inclusão social*, a partir da perspectiva da ACD, as práticas discursivas (falas, posturas, ações, visões e interpretações), circulantes na Faculdade de Educação, nas quais as diferentes formas e expressões de preconceito são ou podem ser combatidas. Essa prática discursiva põe, também, em ação a participação coletiva dos diferentes sujeitos, criando espaços e possibilidades para a manifestação das diferentes vozes sociais. Os estudantes entrevistados frisaram o quanto percebem a circulação desse discurso, nas falas e nas ações de professores e alunos da unidade acadêmica. Eles afirmaram que a prática da escuta das diferentes vozes presentes no cotidiano desse ambiente acadêmico (FaE) é comum e que, por isso, se sentem incluídos e pertencentes à comunidade acadêmica.

Consideramos que essa postura inclusiva, presente na instituição, pode ser valiosa para o estabelecimento de uma formação de professores voltada para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para a justiça social. Um dos principais

obstáculos na criação de currículos que sejam mais diversos e plurais, menos excludentes e menos preconceituosos, e que contemplem aspectos das chamadas culturas negadas e silenciadas no currículo e na educação é, segundo diferentes autores do campo, a ausência das diferentes vozes presentes na sociedade nas definições e práticas curriculares. Desse modo, uma instituição que incorpora, ainda que de modo limitado, o discurso da inclusão social, conseguiu avançar um pouco nesse sentido.

A despeito de uma visão mais crítica de currículo e da presença do discurso da inclusão social, percebemos que as relações de força e os modos de influência dos lugares de poder são muito marcantes nas definições da faculdade e do currículo do Curso de Pedagogia. A organização institucional em departamentos e, internamente aos departamentos, em grupos de trabalho/estudo são a dimensão mais elementar e visível das relações de poder, pelo menos na definição do currículo formal do curso (o projeto e a matriz curricular, bem como os planos de ensino das disciplinas). A distribuição de disciplinas e de docentes por departamento é bastante desigual, o que gera desequilíbrio nas definições conjuntas.

Quando pensamos nas disciplinas cujas ementas nos indicam que há espaço para a abordagem de temas e de conteúdos que tratam de questões relativas à Educação das Relações Étnico-Raciais, explícita ou potencialmente, percebemos que não há uma distribuição localizada em apenas um departamento. Isso nos indica que a temática, em tese, não estaria nem privilegiada nem desconsiderada, *a priori*, por conta da organização institucional da unidade acadêmica. Porém, mesmo que os temas sobre a questão racial sejam diluídos no curso, por meio das diversas disciplinas que a abordam ou poderiam abordá-la, podemos inferir que a organização institucional, em departamentos e em áreas de conhecimento, também não favorece o debate de questões que tenham uma dimensão mais transversal no currículo, sobretudo, quando pensamos em atividades mais práticas ou de intervenção na realidade e no cotidiano de escolas.

Nossos dados demonstraram que a questão étnico-racial é um campo de silêncio do currículo do Curso de Pedagogia da UFMG, no que se refere às disciplinas

que fazem uma interlocução direta entre os *saberes da formação profissional* e os *saberes experienciais* (TARDIF, 2002). Contudo, não foi possível determinar mais cuidadosamente as causas desse silenciamento. Destacamos, todavia, que esse ponto de silenciamento da dimensão racial no currículo é de grande relevância e merece ser explorado por outros estudos, mais direcionados a esse recorte. É muito provável que o mesmo possa ocorrer, também, em outros cursos de formação de professores.

No que se refere à ausência de debates sobre a questão étnico-racial nas diversas disciplinas que compõem o currículo, um dos professores entrevistados (P3), destacou que o curso de Pedagogia segue uma tendência, que consideramos recorrente no modelo de universidade e de currículo, que tende a privilegiar o conhecimento a partir da ótica eurocentrada e universalizante (FORQUIN, 2000). Para os/as professores/as entrevistados/as, no entanto, esse cenário institucional não impede que a questão racial apareça nas práticas de sala de aula (currículo em ação), mas dificulta a negociação e tomada de decisões em caráter institucional, uma vez que as iniciativas neste sentido podem ficar muito centradas na ação de algumas pessoas específicas, que, geralmente, trabalham com a temática étnico-racial em outras instâncias da universidade, principalmente, nas atividades de pesquisa.

Apesar dessa limitação de espaço para os conteúdos relativos à dimensão étnico-racial da sociedade brasileira e para a formação para o trabalho com a Educação das Relações Étnico-raciais, os professores com mais tempo de docência na FaE/UFMG (P1 e P5) se preocuparam em apontar a existência de mudanças e deslocamentos na postura de docentes do curso, nos últimos anos.

Quando questionados sobre a possível influência dos conhecimentos disponibilizados, discutidos, aprendidos e incorporados durante o curso de Pedagogia na mudança de postura dos estudantes, todos os professores afirmaram crer em uma provável influência, mas de difícil comprovação. Ainda assim, é possível notar, pelas narrativas, a existência de alguns marcos na trajetória dos estudantes, como as disciplinas que abordam a temática racial ou a existência de algumas atividades extra-curriculares, mencionadas pelos alunos

entrevistados, o que nos permite inferir que há dimensões do currículo que possuem alguma influência nesse empoderamento de estudantes.

Sobre suas práticas em sala de aula, os professores entrevistados afirmam que contemplam discussões, conteúdos e materiais que tratam diretamente da questão racial ou que permitam a abordagem da temática, em alguma medida. A afirmação, como já mencionado, não é evidenciada pelos documentos analisados, que em sua maioria, não apresenta referências teóricas ou conteúdos selecionados quanto à dimensão racial. Isso também pode ser evidenciado pelas respostas de estudantes dadas aos questionários, no que se refere às disciplinas em que puderam aprender/debater sobre o tema.

Na visão dos estudantes entrevistados esse trabalho em sala de aula mudou nos últimos anos. As estudantes mais próximas do final do curso afirmaram pouquíssimos professores e disciplinas trataram da questão, enquanto estudantes matriculados nos períodos intermediários do curso apontam uma presença mais constante e evidente da temática no currículo. A entrada de novos professores, com um perfil diferente dos professores mais antigos, que trabalham com a temática mais diretamente pode ser um elemento que contribuiu para a mudança de postura no interior das salas de aula.

Ao tentarmos responder à nossa indagação inicial, sobre **como a FaE forma professores para o trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais**, percebemos que, similarmente ao que ocorre em escolas de educação básica (OLIVEIRA, 2003), a incorporação de estudos voltados para a questão racial é uma prática que se vincula a postura individual de professores do curso. Esses docentes, que chamamos de pessoas sensíveis à temática racial, são mobilizados por suas próprias experiências de vida e de formação/atuação. Como dissemos, essa centralização do debate na figura de algumas pessoas foi favorecida pela ampliação de profissionais com esse perfil na faculdade. Contudo, quando tomamos o currículo em seu conjunto identificamos que a temática étnico-racial é ainda tangencial.

Os conceitos de *colonialidade do poder* e *colonialidade do saber* (QUIJANO, 2014; MIGNOLO, 2005), foram utilizados de modo a favorecer a compreensão

das relações de força materializadas no currículo formal do curso de Pedagogia. Mesmo com a circulação da temática racial no currículo em ação, pouco ou quase nada se vê sobre uma tentativa de articulação entre os saberes canônicos e hegemônicos e os saberes relativos às experiências de povos não-brancos. A seleção, organização e distribuição do conhecimento no currículo proposto pela FaE/UFMG seguem o padrão seguido por outras instituições universitárias e por outros cursos de licenciatura. Isso fica ainda mais evidente com o claro privilégio recebido pelos conhecimentos teóricos da educação, em detrimento dos conhecimentos práticos (GATTI; BARRETO, 2009; GATTI; NUNES, 2009). Essa relação de poder entre os diferentes tipos de conhecimentos opera por meio de um discurso político-ideológico, que mantém a lógica eurocêntrica de produção e distribuição do conhecimento (SANTOS, 2010; QUIJANO, 2014; GROSGOUEL, 2016; OLIVEIRA, 2010; OLIVEIRA e CANDAU, 2010). Chama a atenção o fato de algumas metodologias de ensino das disciplinas onde a temática étnico-racial é obrigatória (Artes e Literatura) não contemplarem esses conteúdos nos planos de ensino. O mesmo não acontece com a metodologia de ensino de história.

Para responder a nossa segunda indagação, relativa aos **efeitos e sentidos atribuídos ao currículo, pelos estudantes do Curso de Pedagogia**, utilizamos as entrevistas (de estudantes e de professores) e, também, os dados dos questionários. Um dos efeitos do currículo, mencionados por estudantes e por docentes, são as mudanças de atitudes provocadas nos alunos, especialmente no que se refere aos marcadores sociais da diferença racial (cabelos, roupas e outros elementos culturais). A mudança é percebida em outra estética, que circula pela universidade, onde os cabelos naturalmente crespos passam a ser valorizados, as roupas e acessórios que remetem à ancestralidade africana e à negritude são adotados. A mudança na estética corporal vem, quase sempre, acompanhada por outras formas de *empoderamento*, que permitem aos alunos se expressarem e participarem mais ativamente da vida acadêmica.

Outro efeito importante do currículo do Curso de Pedagogia se refere à sensibilização para a importância da autoclassificação racial. À medida que essa autoclassificação é entendida de modo mais claro, seja para estudantes negros ou para estudantes brancos, a questão étnico-racial parece se tornar mais

importante em sua formação. Os estudantes afirmam que passaram a observar mais o seu cotidiano e a refutar as práticas preconceituosas ou discriminatórias. Isso, no entanto, não parece garantir que tomem a questão racial como um elemento da prática da docência. Apesar de se verem comprometidos com a mudança de posturas em seus lugares de convívio social, especialmente na família, não identificam as possíveis relações entre a temática étnico-racial e os conteúdos a serem ensinados nas escolas.

A maior parte dos estudantes menciona a família como reprodutora do racismo, mas, em alguns casos, esse racismo é percebido somente após a entrada na universidade. Esse entendimento sobre os comportamentos aprendidos no meio familiar auxilia-os a problematizar o racismo e os seus efeitos, como as exclusões causadas e sofridas no cotidiano social, no campo educacional e laboral. Alguns assumem a postura de crítica mesmo enfrentando resistências por parte das famílias. Por outro lado, relataram se sentir muito inseguras/os em propor intervenções e atividades com crianças e jovens, no espaço da docência da educação básica. Em nosso entendimento, essa insegurança dos/as estudantes pode estar relacionada à dificuldade de perceberem os conteúdos disciplinares sob a ótica da temática étnico-racial.

Identificamos, ainda, por meio dos dados da pesquisa, que não há tratamento da dimensão pedagógica na formação dos professores, no curso analisado. Instrumentaliza-se para a crítica e a autocrítica, mas pouco é feito para o aprendizado de conhecimento que auxiliem as intervenções no cotidiano da docência. Isso significa dizer que a questão racial não é (ou pouco é) debatida, com objetivos mais práticos ou pedagógicos.

Os dados da pesquisa apontaram para a existência de outras possibilidades de abordagem da temática, para além do currículo formal e das atividades disciplinares. Em nossa percepção, é mais visível a presença da temática étnico-racial em outros espaços da faculdade e da universidade. O *currículo de outros espaços*, como o nomeamos, busca ocupar as lacunas ou fissuras existentes em um sistema organizado de maneira tão hermética, como a universidade, pautado na lógica universalista e monocultural ou, nas palavras de Santos (2002), na indolência da razão. As lacunas ou fissuras do sistema universitário dizem

respeito aos espaços onde a circulação de saberes e de discursos não hegemônicos são/estão favorecidos.

No conjunto de atividades consideradas como *currículo de outros espaços*, a atividade mais recorrente nos dados analisados foram **os eventos e as palestras**. A participação nesses eventos, contudo, não é obrigatória. Como uma formação voluntária, os eventos podem contribuir para a ampliação de conhecimentos sobre diversos temas, mas, quando pensamos na formação inicial de professores para o trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais, pode ser entendida como um limite na ação do currículo, uma vez que nem todos os estudantes terão acesso aos conhecimentos disponibilizados. Desse modo, alguns terão um arcabouço maior de conhecimentos sobre a temática, enquanto outros poderão ter mais dificuldade para atuar com a EREER.

Parece que, quase sempre, os/as estudantes mais interessados em aprender sobre a temática vivenciaram mais situações de exclusão social e de racismo. Mas, se pensarmos no sentido da Educação das Relações Étnico-Raciais, o lugar da transformação não deveria reservado apenas aos negros. Sem provocar reflexões, questionamentos e deslocamentos nos indivíduos e grupos (racialmente) privilegiados, a EREER permanecerá como um problema localizado e visto, muitas vezes, como “exagerado”. Desse modo, acreditamos que uma postura decolonialista das relações étnico-raciais envolve estratégias mais amplas de problematização dos mecanismos pelos quais o racismo foi gerado, desenvolvido e perpetuado.

A partir da análise realizada, percebemos que a instituição investigada tem características particulares quanto ao processo de recontextualização do currículo. Em geral, o currículo formal (prescrito) tende a ser mais abrangente e a contemplar maior número de questões e ideais de seu tempo, enquanto o currículo em ação tende a não conseguir cumprir as propostas escritas (GOODSON, 1995). O currículo em ação de um curso de formação docente é, quase sempre, transformado pelas normas acadêmicas, pelo contexto, pelas pessoas. Tal como ocorre com os ciclos de implementação das políticas, descritos por Stephen Ball, a política em ação não é a mesma que está presente no texto da política (MAINARDES, 2006).

No curso analisado, esse mecanismo acontece de modo inverso. O currículo formal é bem mais restrito que o currículo em ação. As atividades sobre a temática Étnico-Racial acontecem mais efetivamente na ação de docentes e estudantes. No texto escrito (currículo formal) ela não é mencionada. Uma possível explicação para essa diferença pode ser a de que não houve representatividade suficiente, durante a elaboração do documento, para garantir a presença da temática no documento. Outra possibilidade é a de que o documento tenha sido elaborado apenas para cumprir as determinações legais impostas pelas novas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia. Em um ou outro caso, nos questionamos sobre o envolvimento de professores com a reforma curricular.

Esse fato também pode ter ocorrido com outras temáticas, portanto, entender as razões da pouca participação de professores na elaboração de um currículo pode auxiliar na compreensão da (des)valorização existente nas instituições formadoras de professores para com esse tipo de atividade. Em face das múltiplas tarefas abraçadas pelos professores, nos perguntamos qual o lugar ocupado pela graduação e pelas atividades de ensino na graduação. As exigências de produtividade podem estar contribuindo para a priorização de outras atividades, ligadas principalmente à pesquisa (SANTOS, 2017a).

Essa prática não é um caso isolado. Na atualidade, tem sido frequente que o controle externo de instituições universitárias, de diferentes partes do mundo, acabe por definir o que será prioridade, o que tem gerado dilemas e controvérsias quanto ao papel social das universidades. No Brasil, esse controle externo é, principalmente, materializado pelas exigências feitas aos programas de pós-graduação, onde os parâmetros de eficiência e de eficácia são definidos pelo Ministério da Educação, via Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) (SANTOS, 2017b).

Santos (2013b), argumenta que a ampliação das funções da universidade gerou um conjunto de tensões e contradições, que ele nomeia como **crise universitária**. No interior dessa crise, o autor identifica três tipos de contradição, que se manifestam por meio da *crise de hegemonia*, da *crise de legitimidade* e da *crise institucional*. A crise universitária seria, desse modo, interpelada pela

sociedade e pelo Estado, o que levou a um questionamento feito pela própria universidade e, conseqüentemente, ao discurso da reforma. Consideramos que, no caso específico de nossa análise, essas contradições podem estar afetando a forma como os currículos de cursos de graduação têm sido elaborados.

Para Santos (2013b), as três crises citadas são a expressão das contradições vivenciadas pela universidade, na transição entre o século XX e o século XXI. A *crise de hegemonia* é a manifestação da contradição entre “conhecimentos exemplares e conhecimentos funcionais”, onde os primeiros são “necessários à formação das elites de que a universidade se tem vindo a ocupar desde a idade média” e os segundos são “úteis para as tarefas de transformação social e nomeadamente para a formação da força de trabalho qualificada exigida pelo desenvolvimento industrial” (p. 375). A *crise de legitimidade* surge a partir da contradição entre hierarquização e democratização de saberes e conhecimentos. Desse modo, há uma crise de legitimidade sempre que “uma dada condição social deixa de ser consensualmente aceita” e há a “falência dos objetivos coletivamente assumidos”. Essa crise se manifesta por meio da contraditória hierarquização dos saberes chamados especializados e das restrições de acesso a eles, em choque com demandas sociais e políticas pela democratização de acesso e a igualdade de oportunidades (SANTOS, 2013b, p. 375). A *crise institucional* da universidade, a seu turno, tem relação direta com a contradição entre a autonomia universitária e seu controle externo, feito principalmente pelos processos de avaliação. Santos (2013b) ressalta que “a crescente submissão a critérios de eficácia e produtividade” põe em cheque a especificidade organizativa da universidade e, em consequência, da forma como delinea seus objetivos e valores. A visão mercadológica de eficácia e eficiência tende a se sobrepor à visão mais acadêmica de produtividade e retorno social (p. 375-376).

6. Referências e Bibliografia Consultada

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AGUIAR, M. A. S. Formação Inicial (verbetes). OLIVEIRA, D.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. F. **Dicionário “Trabalho, profissão e condição docente”** (on-line). Belo Horizonte: Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO/UFMG), 2010. Acessado em 12 de maio de 2017. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes>

AGUIAR, M. A. S.; BRZEZINSKI, I.; FREITAS, H. C. L.; SILVA, M. S. P.; PINO, I. R. Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 819-842, out. 2006.

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

_____. (Org.). **Formação de Professores no Brasil (1990-1998)**. 2ªed. Brasília, DF: INEP, 2002.

_____. Formação de Professores: a Constituição de um Campo de Estudos. **Educação**. Porto Alegre: PPG Educação da PUCRS, v. 23, n. 33, set./dez. 2010, Dossiê - Formação de professores, currículo e prática, p. 174-181.

ANDRE, M. E.D.A.; ROMANOWSKI, Joana Paulin. O Tema Formação de Professores nas Dissertações e Teses. In: ANDRÉ, Marli E. D. A. Org.). **Formação de Professores no Brasil (1990-1998)**. 2ªed. Brasília, DF: INEP, 2002, p. 17-155.

ARROYO, M. Fracasso-Sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. **Em Aberto**, Brasília, ano 11, n.53, jan./mar. 1992.

_____. Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, Curitiba: UFPR, núm. 55, janeiro-março, p. 47-68, 2015.

BALLESTRINI, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013, p. 89-117.

BERNARDINO-COSTA, J.; GROSGOUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado** – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016, p. 15-24.

BERNSTEIN, B. A Pedagogização do Conhecimento: estudos sobre a recontextualização. São Paulo: **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p. 75-110, novembro/ 2003.

_____. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle.** Petrópolis: Vozes, 1996.

BOURDIEU, P. **A Economia das Trocas Simbólicas.** São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394**, de 20 de Dezembro de 1996. Brasília, DF.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Apresentação dos Temas Transversais. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais.** Brasília, DF, 1997.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 10.639**, de 09 de Janeiro de 2003. Brasília, DF.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 11.769**, de 18 de Agosto de 2008. Brasília, DF.

CABRAL, N. G. **Saberes em Extensão Universitária: contradições, tensões, desafios e desassossegos.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2012. 261p.

CAMARGO, A. M. M. A Formação Inicial de Professores para os Anos Iniciais da Escolaridade: o currículo como categoria central. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 63-86, jan./jun. 2013.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008, p. 45-56.

CARNEIRO, P. C. O.; COLLADO, D. M. S.; OLIVEIRA, N. F. C. Extensão universitária e flexibilização curricular na UFMG. **Interfaces – Revista de Extensão da UFMG**. v. 2, n. 3, p. 4-26, jul./dez. 2014.

CASHMORE, Ellis et alli. **Dicionário das Relações Étnicas e Culturais.** São Paulo: Selo Negro Edições, 2000.

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault – Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores.** Tradução Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHARÃO, C. O longo combate às desigualdades raciais. **Desafios do Desenvolvimento.** IPEA. Seção Políticas Sociais. Ano 8. Edição 70, 2011, p. 22-28.

COELHO, W. N. B. **A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores – Pará 1970-1989.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRN, 2005. 248p.

CUNHA, M. I. A Docência como Ação Complexa: o papel da didática na formação de professores. In: ROMANOWSKI, J. et al. (Org.). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Universitária Champagnat, p. 31-42, 2004.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. **A formação de professores para a justiça social**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DOMINGUES, P. Movimento negro: história, tendências e dilemas contemporâneos. **Revista de História** (UFES), v. 21, p. 101-124, 2008.

_____. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**. Revista do Departamento de História da UFF, v. 12, p. 113-136, 2007.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e Mudança Social**. 2ª edição. Brasília: Editora UnB, 2016.

FÁVERO, M. L. A. A Faculdade Nacional de Filosofia: origens, construção e extinção. **Série-Estudos (UCDB)**, Campo Grande - MS, v. 1, n.16, p. 107-131, 2003.

_____. Da Cátedra Universitária Ao Departamento: subsídios para discussão. In: **Anais da 23ª Reunião da ANPEd** /CD - ROM, GT 11 – Política de Educação Superior. 23ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambú-MG, 2000.

FORQUIN, J. C. O currículo entre o relativismo e o universalismo. Campinas: **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 73, p. 47-70, Dezembro/2000.

_____. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: ArtMed, 1993.

_____. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**, n. 5, p. 28-49, Porto Alegre, 1992.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 18ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003a.

_____. **Ditos e escritos IV: estratégia, poder-saber**. Org. Manoel Barros da

Mota. Trad. Vera Lúcia A. Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003b.

_____. **A Arqueologia do Saber**. 6ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2002.

_____. **A Ordem do Discurso**. 4ª ed. São Paulo: Loyola, 1998.

GABRIEL, C. T.; MORAES, L. M. S.. Conhecimento escolar e conteúdo: possibilidades de articulação nas tramas da didatização. In: GABRIEL, C. T.; MORAES, L. M. S. (Orgs.). **Currículo e conhecimento: diferentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas**. Petrópolis, RJ: De Petrus/FAPERJ, 2014. p. 23-42.

GALLO, S. Saberes, Transversalidade e Poderes. **Presente! Revista de Educação – CEAP**. Ano 4, n. 15, dez. 1996.

GATTI, B. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

_____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010a.

_____. Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: Pesquisas e Políticas Educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

GATTI, B. A. et al. Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, Fundação Victor Civita, São Paulo, n. 1, p. 95-138, 2010b.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas**. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da Pedagogia – Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí-RS: Editora INIJUI, 1998.

GENTILI, P. Brasil: dois modelos de educação, dois modelos de sociedade. **El País** (online). Seção Brasil. Especial Eleições 2014. Disponível em: http://brasil.elpais.com/brasil/2014/10/23/politica/1414087860_294938.html - Acessado em 23 de outubro de 2014.

GOMES, N. L. A Universidade Pública como Direito dos(as) Jovens Negros(as): a experiência do Programa Ações Afirmativas na UFMG. In: SANTOS, Sales Augusto (Org.). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Coleção Educação Parta Todos. Brasília: Edições MEC/UNESCO, 2007.

_____. Limites e possibilidades da implementação da Lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: PAULA, M.; HERINGER, R. (Org.). **Caminhos convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Heinrich Böll Stiftung; Action Aid, 2009. p. 39-74.

_____. O Movimento Negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política & Sociedade**. Dossiê: Movimentos Sociais e Participação Institucional. Volume 10, N. 18, abril de 2011. p. 133-154.

_____. (Org.). **Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva de Lei 10.639/03**. Brasília: Edições MEC/UNESCO, 2012.

GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G. O Desafio da Diversidade. In: GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G. **Experiências Étnico-Culturais para a Formação de Professores** (Coleção Trajetória). Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GONÇALVES, L. A. **O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação**. Dissertação (Mestrado) – FaE/UFMG. Belo Horizonte, 1985.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. Movimento Negro e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 15, 2000.

GOODSON, I. F. **Currículo: Teoria e História**. Petropolis: Vozes, 1995.

_____. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

_____. **O Currículo em Mudança: Estudos na construção social do currículo**. Lisboa, PT: Porto Editora, 2001.

_____. Da história das disciplinas ao mundo do ensino: entrevista com Ivor Goodson. **Educação em Revista**, v. 45. p. 121-126. Belo Horizonte, jun. 2007.

_____. **As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas**. Trad. Vera Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GROSGUÉL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**. Volume 31, Número 1, p. 25-49, Janeiro/Abril 2016.

_____. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias decoloniais. **Ciência e cultura**. São Paulo: v. 59,n. 2, p. 32-35, 2007.

HARGREAVES, Andy. **O Ensino na Sociedade de Conhecimento: educação na era da insegurança**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JAEHN, L. O Pensamento Curricular e a relação entre Poder e Conhecimento: Controle e Regulação Social. **Espaço Do Currículo**, v.4, n.2, p.114-124, Setembro de 2011 a março de 2012.

JAEHN, L.; FERREIRA, M. S. Perspectivas para uma História do Currículo: as contribuições de Ivor Goodson e Thomas Popkewitz. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 256-272, set/dez 2012.

JESUS, R. E.; MIRANDA, S. A. O processo de institucionalização da lei nº 10.639/03. In: GOMES, N. L. (Org.). **Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva de Lei 10.639/03**. Brasília: Edições MEC/UNESCO, 2012.

KINCHELOE, J. L. Introdução – O poder da bricolagem: ampliando os métodos de pesquisa. In: KINCHELOE, J. L.; BERRY, K. S. **Pesquisa em Educação – Conceituando a bricolagem**. Porto Alegre: ArtMed, 2007.

HALL, S. **Identidade Cultural na Pós- Modernidade**

_____. A centralidade da cultura – notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo. **Educação & Realidade**, v. 22, n.2, jul/dez, 1997.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. (Adaptação de Lana Mara Siman). **A Construção do Saber: Manual de métodos da pesquisa em Ciências Humanas**. Porto Alegre: ArtMed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LLAVADOR, F. B. Política, poder e controle do currículo. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e Incertezas sobre o Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 38-53.

LOPES, A. C. Teorias Pós-Críticas, Política e Currículo. Dossiê Temático: Configurações da Investigação Educacional no Brasil. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 39. Portugal, 2013, p. 7-23.

LOPES, A. C.; CUNHA, E. V. R.; COSTA, H. H. C. Da Recontextualização à Tradução: investigando políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 392-410, set./dez. 2013.

MACEDO, E. Parâmetros Curriculares Nacionais: a falácia de seus temas transversais. In: MOREIRA, A. F. B. **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 1999, p. 43 a 58.

_____. A noção de crise e a legitimação de discursos curriculares. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 13, p. 436-450, 2013.

MACEDO, E.; LOPES, A. R. C. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. In: LOPES, A. R. C.; MACEDO, E. (Org.). **Disciplinas e integração curricular: histórias e políticas**. Rio de Janeiro: DP& A, 2002. p.73-94.

_____. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, R. Introdução: Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 18ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

MACHADO, R. **Foucault, a ciência e o saber**. 3ª ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

MCLAREN, P. **Rituais na escola**. Petrópolis: Vozes, 1992.

MAIA, A. Resenhas: Discurso e Mudança Social. **ESPAÇO DO CURRÍCULO**, v.3, n.2, UFPB, pp.661-662, Setembro de 2010 a Março de 2011.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise das políticas públicas. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 94, jan/abr, 2006, p. 47-69.

MARTINS, M. C. Histórias do currículo e currículos narrativos: possibilidades de investigação na história social do conhecimento. **Pro-Posições**, v. 18, n. 2 (53) - p. 39-50, maio/ago. 2007.

MIRRA, E. **A Ciência Que Sonha e o Verso Que Investiga**. São Paulo: Editora Papagaio, 2009.

MONTEIRO, A. M. F. C. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**. ano XXII, nº 74, p. 121-142, Abril/2001.

MOREIRA, A. F. B. Propostas Curriculares Alternativas: limites e avanços. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 73, p. 109-138, Dezembro/2000.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade Negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

NOGUEIRA, Isildinha. **As significações do corpo negro**. Tese de doutorado em Psicologia. São Paulo: Faculdade de Psicologia/USP, 1998.

NOGUEIRA, Oracy. **Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: NÓVOA, A. **Professores – Imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, p. 25-46, 2009.

_____. O Passado e o Presente dos Professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Porto – Portugal: Porto Editora, p. 13-34, 1995a.

_____. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995b.

OLIVEIRA, D.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. F. **Dicionário “Trabalho, profissão e condição docente”** (on-line). Belo Horizonte: Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO/UFMG). Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-apresentacao>

OLIVEIRA, L. F. Histórias da África e dos Africanos na Escola: As perspectivas para a formação dos professores de História quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2010.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v.26, n.01, p.15-40. Belo Horizonte, abr. 2010.

OLIVEIRA, V. R. E. M. **Currículos e a questão racial nas práticas escolares**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

_____. Um currículo multicultural: práticas inclusivas e a afrodescendência. In: OLIVEIRA, I.; PINTO, R. P. **Negro e Educação: pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil**. Ação Educativa/ANPEd/Fundação Ford, 2003.

PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PAULA, J. A. de. A extensão universitária - história, conceito e propostas. **Interfaces – Revista de Extensão da UFMG**. V. 1, N. 1, p. 5-23, 2013.

PESSANHA, E. C.. Perspectiva para a história das disciplinas escolares. In: Silva, Denize Elena; Lara, Gláucia M. P. e Menegazzo, Maria Adélia. (Org.). **Estudos de Linguagem. Inter-relações e Perspectivas**. 1ed. Campo Grande/MS: Editora UFMS, 2003, v. 1, p. 71-82.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. (Coleção Docência em Formação). São Paulo: Cortez, 2004.

PINAR, William F. **Understanding curriculum**. Nova York: Peter Lang, 1995a, p. 315-357.

_____. Understanding Curriculum as Racial Text. In: **Understanding curriculum**. Nova York: Peter Lang, 1995b.

PINTO, Regina Pahim. Educação do negro: uma revisão da bibliografia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.62, p. 3-34, 1987.

_____. Raça e educação: uma articulação incipiente. São Paulo, Fundação Carlos Chagas. **Cadernos de Pesquisa**, n. 80, 1992.

_____. Movimento negro e educação do povo negro: a ênfase na identidade. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 86, 1993.

POPKEWITZ, T. S. **Reforma Educacional: uma política sociológica – Poder e Conhecimento em Educação**. Porto Alegre: ArtMed, 1997.

_____. **Lutando em Defesa da Alma: A política do ensino e a construção do professor**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

_____. História do Currículo, Regulação Social e Poder. In: T. T. Silva (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, p. 173-210, 2008.

_____. Estudios curriculares y la historia del presente. **Profesorado – Revista de currículum y de formación del profesorado**. Granada, Espanha: Universidad de Granada, 2010.

_____. Social Epistemology, the Reason of “Reason” and the Curriculum Studies. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, Vol. 22 No. 22, p. 1-23, 2014.

PRAXEDES, V. L.; TEIXEIRA, I. A. de C.; SOUZA, A. X.; GONZAGA, Y. M. **Memórias e percursos de professores negros e negras na UFMG**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PUNTES, R. V.; AQUINO, O. F.; NETO, A. Q. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. **Educar**. Curitiba: Editora UFPR, n. 34, p. 169-184, 2009.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. **Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder**. Buenos Aires: CLASCO, 2014, p. 285-327.

_____.
RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. **Análise de Discurso Crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

RIBEIRO, D. **O Que é Lugar de Fala?** – Coleção Feminismos Plurais. Belo Horizonte: Editora Letramento, 2017.

SACRISTÁN, J. G. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T.T. da; MOREIRA, A. F. (Orgs.). **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1995. p. 82-113.

_____. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, J. G. **Saberes e Incertezas sobre o Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1995. p.159-177.

_____. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1998.

_____. **Currículo Escolar e Justiça Social – O Cavalo de Tróia da Educação**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, L. L. DE C. P. Entrevista com o Professor António Nóvoa. **Educação em Perspectiva**. v. 4, n. 1, p. 224-237, 2013.

SANTOS, L. L. DE C. P.; PARAÍSO, M. A. DICIONÁRIO CRÍTICO DA EDUCAÇÃO: Currículo. **Presença Pedagógica**, v.2, n.7. Belo Horizonte: Dimensão, jan./fev., 1996. p. 82-84.

SCHEIBE, L.; DURLI, Z. Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. **Educação em Foco**. Belo Horizonte. Ano 14 - n. 17 - julho 2011 - p. 79-109.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SCHWARCZ, L. M. Questão racial e etnicidade. In: MICELI, S. **O que ler na Ciência Social brasileira (1970-1995) – Antropologia** (vol. I). São Paulo: Editora Sumaré/ANPOCS/Capes, 1999. p. 267-325.

SANTOS, B.S. Prefácio à 14ª edição. In: **Pela Mão de Alice – O Social e O Político na Pós-modernidade**. 14ª edição. São Paulo: Cortez, p. 11-18, 2013a.

_____. Da Ideia de Universidade a Universidade de Ideias. In: **Pela Mão de Alice – O Social e O Político na Pós-modernidade**. 14ª edição. São Paulo: Cortez, 2013b.

_____. **Pela Mão de Alice – O Social e O Político na Pós-modernidade**. 14ª edição. São Paulo: Cortez, 2013c.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B.S.; MENESES, M.P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 63, outubro 2002, p. 237-280.

_____. **A Crítica da Razão Indolente – Contra o desperdício da experiência**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, B.S.; MENESES, M.P. Introdução. In: SANTOS, B.S.; MENESES, M.P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 14-27.

SANTOS, Lucíola L. P. C. História das disciplinas escolares: perspectivas de análise. **Teoria & Educação**. n. 2, Porto Alegre, 1990.

_____. Novas abordagens no campo de currículo. **Em Aberto**, Brasília, n.58, p. 73-76, 1993.

_____. Políticas Públicas para o Ensino Fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional de Avaliação (Saeb). **Educação e Sociedade**. Vol. 23, nº 80. Campinas, Setembro, 2002.

_____. Bernstein e o Campo Educacional: relevância, influências e incompreensões. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p. 15-49, São Paulo, novembro/ 2003.

_____. Currículo em Tempos Difíceis. **Educação em Revista**, v. 45. p. 291-306. Belo Horizonte, jun. 2007.

_____. **Paradigmas que Orientam a Formação Docente**. Belo Horizonte: mimeo., 2017a.

_____. **Formação de Pedagogos/as no Brasil: aspectos conceituais e operacionais para a organização curricular das licenciaturas em Pedagogia.** Belo Horizonte: mimeo., Palestra proferida na Faculdade de Educação da UFMG em Agosto de 2017, 2017b.

SANTOS, L. L. C. P.; MOREIRA, A. F. B. Currículo: questões de seleção e organização do conhecimento. **Ideias** (UNICAMP), São Paulo, v. 1, n.26, p. 47-65, 1995.

SANTOS, R. A.; SILVA, R. M.N.; COELHO, W. N. B. Educação e Relações Raciais: Estado da Arte em Programas de Pós-Graduação em Educação (2000-2010). **Revista EXITUS**. Volume 4, Número 1, p. 111-141, Jan/Jun 2014.

SARAIVA, J. F. S. **África parceira do Brasil atlântico – Relações internacionais do Brasil e da África no século XXI.** Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

SAVIANI, D. **A Pedagogia no Brasil: História e Teoria.** Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SILVA, Consuelo Dores. **Negro, qual é seu nome?** Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

SILVA, P. B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação.** Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

SILVA, R. D.; PEREIRA, A. L. Políticas de constituição do conhecimento escolar na pesquisa educacional brasileira. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 43, p. 884-905, 2013.

SILVA, T. T. Apresentação. In: GOODSON, I. **Currículo: Teoria e História.** Petrópolis: Vozes, p. 7-13, 1995.

_____. **Identidades terminais: As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política.** Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **Educação & Sociedade,** Campinas, ano XXI, nº 73, p. 47-70, Dezembro/2000a.

_____. **Teoria cultural e Educação — um vocabulário crítico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000b.

_____. **O Currículo Como Fetiche: a poética e a política do texto curricular.** 2ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **Documentos de Identidade.** 2ª edição, 7ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SISS, A.; OLIVEIRA, I. de. Trinta anos de ANPED, as pesquisas sobre a educação dos afro-brasileiros e o GT21: marcas de uma trajetória. **30ª Reunião Anual da ANPEd**. Trabalho Encomendado. Caxambu, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos_encomendados/trabalho%20encomendado%20gt21-%20Ahyas%20-%20int%20.pdf>. Acessado em 21 de outubro de 2016.

SOUZA, J. **A Elite do Atraso: Da Escravidão à Lava-Jato**. São Paulo: LeYa, 2017.

_____. **A Tolice da Inteligência Brasileira: ou como o país se deixa manipular pela elite**. São Paulo: LeYa, 2015.

_____. **A Ralé Brasileira: Quem é e como vive**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.

STASSUN, C. C. S.; ASSMANN, S. J. Dispositivo: Fusão de objeto e método de pesquisa em Michel Foucault. **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**. Florianópolis: UFSC, Num. 11-99. Julho, 2010, p. 72-92.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M., LESSARD, C. e LAHAYE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**. nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, 2000.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. N. 14, Mai/Jun/Jul/Ago 2000, p. 61-88.

TEIXEIRA, I. A. de C.; PRAXEDES, V. L.; PÁDUA, K. C.. **Memórias e percursos de estudantes negros e negras na UFMG**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

THIESEN, J. S. O que há no “entre” teoria curricular, políticas de currículo e escola. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, jan./abr. 2012, p. 129-136.

VEIGA, I. P. A. **Educação Básica e Educação Superior: Projeto Político-Pedagógico**. Campinas: Papyrus, 2004.

VEIGA-NETO, A. **A Ordem das Disciplinas**. Tese de Doutorado. Porto Alegre, PPG Educação/UFRGS. 1996.

_____. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VILLELA, H. O. S. A Primeira Escola Normal do Brasil: concepções sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. In: ARAÚJO, J. C. S.; FREITAS, A. G. B.; LOPES, A. P. C. (orgs.). **Escolas Normais no Brasil – Do Império à República**. Campinas: Editora Alínea, 2008, p. 29-45.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

YOUNG, M. F. D. **O Currículo do Futuro: da “Nova Sociologia da Educação” a uma Teoria Crítica do Aprendizado**. Campina, SP: Papirus, 2000.

_____. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

ZEICHNER, K. Formação de Professores para a Justiça Social em Tempo de Incerteza e Desigualdades Crescentes. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. **A formação de professores para a justiça social**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

APÊNDICES

Apêndice A: Questionário para estudantes

Prezado/a estudante,

o questionário abaixo é um instrumento de coleta de informações relativas a temática étnico-racial no seu cotidiano e em sua trajetória no Curso de Pedagogia da UFMG. As informações coletadas servirão de base para a pesquisa de Doutorado em Educação (PPG Conhecimento e Inclusão Social em Educação – FaE/UFMG), intitulada (provisoriamente) “**A formação inicial de professores para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais: contornos no currículo do Curso de Pedagogia da FaE/UFMG**”. Todas as informações do questionário serão de caráter **estritamente confidencial**, pois será mantido o anonimato das repostas. Agradecemos, desde já, a sua contribuição.

Atenciosamente,
Vanessa Regina Eleutério Miranda
(Doutoranda em Educação – FaE/UFMG)

Questionário

ATENÇÃO: Por gentileza, este item deverá ser preenchido **somente** se você tiver interesse em participar da **segunda etapa dessa pesquisa**, onde serão realizadas entrevistas com estudantes e professores/as do Curso de Pedagogia da FaE/UFMG.

Nome: _____

Telefone: _____ E-mail: _____

1. Período do curso em que você se encontra matriculado/a: _____

2. Sexo: () F () M () Outro: _____

3. Cor/Raça/Etnia: _____

4. Faixa etária

() De 18 a 25 anos

() De 26 a 32 anos

() De 33 a 40 anos

() Mais de 40 anos

5. Formação Complementar do Curso de Pedagogia escolhida:

() Formação Complementar em Administração de Sistemas e Instituições de Ensino

() Formação Complementar em Educador Social

() Formação Complementar em Educação de Jovens e Adultos

() Formação Complementar em Ciências da Educação

() Formação Complementar Aberta

6. Você já atua como professor/a na educação básica? () Sim () Não

Em caso afirmativo, responda os itens **a b c** que estão logo abaixo. Em caso negativo passe para a questão 7.

a) Em qual(is) segmento(s) da educação básica? (Marcar quantos forem necessários):

- Educação Infantil
- Ensino Fundamental – anos iniciais
- Ensino Fundamental – anos finais
- Ensino Médio
- Outro. Especificar: _____

b) Em qual rede de ensino em você atua:

- Rede pública municipal. Município: _____
- Rede pública estadual.
- Rede privada.

c) Qual a sua formação anterior ou exigida para sua atuação como docente na educação básica?

- Magistério de Nível Médio
- Curso de Licenciatura incompleto. Área de conhecimento: _____
- Curso de Bacharelado incompleto. Área de conhecimento: _____
- Curso de Licenciatura completo. Área de conhecimento: _____
- Curso de Bacharelado completo. Área de conhecimento: _____

7. Você é vinculado/a a algum **grupo militante** ou **entidade social** fora da universidade? ()

Sim () Não

Qual(is)? _____

8. Você é vinculado/a a algum **grupo militante, de representação estudantil, grupo de estudos** ou **projeto de pesquisa** na UFMG? () Sim () Não

Qual(is)? _____

9. Durante sua trajetória no curso de Pedagogia da FaE/UFMG, você teve contato com disciplinas que abordaram conteúdos relativos a temáticas étnico-raciais? Marque a resposta que melhor responde essa questão.

- Sim, o tema é tratado na maioria delas.
- Sim, o tema é sempre tratado em algumas delas.
- Não, o tema é tratado esporadicamente em algumas delas.
- Não, pois o tema é raramente tratado.

Se você respondeu **sim**, complete as questões **a, b**, abaixo:

a) Qual(is) é/são essa(s) disciplina(s)? (Todas que você se lembrar)

b) Em média, essa(s) disciplina(s) abordou/abordaram a temática racial com qual frequência. Marque a resposta que melhor responda à questão.

- Na grande maioria das aulas

- Em grande parte das unidades do semestre.
- Somente em uma ou duas unidades relativas à temática.
- Somente quando algum aluno abordava a temática.
- A frequência variou muito de disciplina para disciplina.

10. Durante sua trajetória no curso de Pedagogia da FaE/UFMG, você teve contato outras atividades ou ações que trataram das temáticas das relações étnico-raciais? (Marcar quantos itens forem necessários)

- Sim, em algum evento acadêmico ou cultural da FaE/UFMG.
- Sim, em algum evento acadêmico ou cultural da UFMG.
- Sim, em atividades de iniciação científica, curso de extensão e/ou grupo de estudos.
- Sim, em atividades de representação estudantil e/ou militância política na UFMG.
- Não, não tive contato com a temática em qualquer espaço fora da sala da aula.

11. Você acredita que, no Brasil, há igualdade de oportunidades para pessoas brancas e pessoas negras?

- Sim, as estatísticas oficiais comprovam que há igualdade.
- Sim, no meu cotidiano vejo que negros/as e brancos/as têm igualdade de tratamento.
- Sim, as oportunidades são as mesmas, as pessoas é que não sabem usá-las
- Não, as estatísticas demonstram as desigualdades em vários setores.
- Não, porque em vários setores há menores oportunidades para os negros.

12. Você já sofreu algum tipo de preconceito ou discriminação racial?

- Sim, com frequência. Sim, raramente.
- Não, nunca. Sim, algumas vezes.

13. Você já presenciou alguma(s) atitude(s) racista(s) no seu cotidiano fora da universidade?

- Sim, com frequência.
- Sim, algumas vezes.
- Sim, raramente.
- Não, nunca.

14. Você já presenciou alguma(s) atitude(s) racista(s) na UFMG?

- Sim, com frequência.
- Sim, algumas vezes.
- Sim, raramente.
- Não, nunca.

15. Você já cometeu alguma atitude de preconceito racial/racismo/discriminação?

- Sim, algumas vezes, reagindo a uma ofensa ou disputa.
- Sim, várias vezes, seguindo o exemplo de outros colegas
- Sim, ocasionalmente, de maneira espontânea, sem perceber
- Não, julgo que nunca tive atitudes racistas ou de discriminação.

16. Diante de uma atitude de preconceito ou discriminação racial, que atitude considera mais adequada.

- Manifestar uma posição de repúdio, caso a ofensa tenha sido com vocês ou com seus familiares.
- Manifestar uma posição de repúdio independentemente de quem é alvo do preconceito.

- Acho mais prudente não me manifestar e orientar a pessoa discriminada a tomar uma atitude.
- Prefiro me calar e/ou me retirar do local, sem me posicionar, para evitar conflitos e brigas.

17. Você acredita que o racismo deve ser um tema a ser tratado nas escolas e na universidade?

- Sim, o tema deve ser tratado em todas as oportunidades dentro das instituições de ensino.
- Sim, o tema deve ser tratado por um setor específico dentro das instituições educacionais.
- Não, o tema deve ser tratado por movimentos sociais.
- Não, o tema deve ser tratado no convívio familiar.

18. Sobre quais desses assuntos/aspectos, relativos às relações étnico-raciais, você ouviu ou lê com mais frequência na UFMG? (Marcar quantos itens forem necessários)

- Ações Afirmativas e/ou Cotas.
- Desigualdade entre o desempenho de estudantes negros e não-negros.
- História do povo negro.
- Religiões de matriz africana.
- Materiais didáticos sobre relações étnico-raciais.
- Metodologias para a educação das relações étnico-raciais.
- Racismo na escola.
- Racismo na sociedade.
- Outro(s). Citar:

Não ouço, nem leio sobre assuntos/aspectos relacionados com a temática racial.

19. Você considera que o sistema de reservas de vagas para negros nas universidades públicas é importante?

- Sim.
- Não.
- Não sei opinar.

20. Os conhecimentos adquiridos na UFMG contribuíram para sua mudança de comportamento com relação à temática étnico-racial?

- Sim, aprendi sobre as diferenças conceituais entre racismo, preconceito e discriminação racial.
- Sim, aprendi a ter empatia com as pessoas negras e as questões da população negra no Brasil.
- Sim, aprendi sobre meu papel diante da discriminação racial contra pessoas negras.
- Não, porque eu já não discriminava e nem era racista antes mesmo de entrar para a universidade.
- Não, porque a universidade me deu conhecimentos, mas mudar comportamentos é bem diferente.
- Não sei dizer.

21. Você se julga preparado/a para trabalhar com a temática étnico-racial na escola?

- Sim Não Em parte.

Explique a razão de sua resposta.

Apêndice B: Roteiro de entrevistas com professores

Roteiro de entrevistas (parcialmente estruturadas) com professores

1. Informações sobre formação e atuação profissional do/a professor/a.
2. Entendimento sobre o que é um currículo.
3. Impressões/visões sobre o atual currículo do curso de Pedagogia – considerar limites e possibilidades; debates, consensos, problemas no que se refere à formação docente.
4. A questão étnico-racial na formação de professores (em geral e na UFMG e FaE, em específico): relevância, excessos e/ou lacunas percebidas. A temática no seu trabalho como professor/a do curso de Pedagogia.
5. A instituição universitária – organização, estrutura, funcionamento. O que pode ser facilitador ou dificultador para a presença da questão étnico-racial nos currículos.
6. Áreas e disciplinas privilegiadas nos debates sobre a questão étnico-racial.
7. No colegiado, como a questão aparece (ou não) – quais demandas/reivindicações, quem demanda, ações propostas ou possibilidades de intervenção.
8. A interferência/participação, apoio ou silêncio de outros setores da UFMG na FaE, no que se refere à questão étnico-racial, em especial voltada para a formação docente. Que setores, como participam.
9. Os grupos de pesquisa da FaE e a questão étnico-racial – interação/interlocução com outros grupos e atuação junto ao curso de graduação.
10. A produção de conhecimentos sobre a questão étnico-racial da pós-graduação e a presença desses conhecimentos no curso de Pedagogia.
11. Estudantes do curso de Pedagogia – perfis, demandas para professores e disciplinas. Demandas para a unidade acadêmica e/ou colegiado.
12. Os movimentos estudantis e a questão étnico-racial.
13. Movimentos sociais na FaE – contribuições e/ou constrangimentos. Possíveis relações com o currículo do curso de Pedagogia.
14. Comentários sobre o currículo e/ou sobre a questão étnico-racial na formação docente que sejam relevantes, na percepção do/a professor/a.

Apêndice C: Roteiro de entrevistas com estudantes

Roteiro de Entrevistas Semi-estruturadas com Estudantes

1. Fale-me sobre o curso de Pedagogia da FaE/UFMG. O que você aprendeu no curso que merece ser destacado?
2. Que tipo de depoimentos, experiências trocadas entre colegas você considera que tenham sido relevantes para sua aprendizagem sobre a docência?
3. Você tem algum tipo de preconceito (qualquer tipo)? E preconceito racial? Onde você acha que aprendeu a ter esse comportamento?
4. Você considera que sua família ou algum membro de sua família tem preconceito racial?
5. Na sua vida cotidiana, trabalho, família, grupos que participe (igreja, partido político, ONGs, etc.) você percebe a presença da questão étnico-racial? De que modo? Com que frequência?
6. Você poderia me relatar uma atividade para trabalhar a temática étnico-racial na Ed. Infantil ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental?
7. Que espaços e disciplinas oferecem mais possibilidades para o professor do Ensino fundamental trabalhar a temática étnico-racial?
8. Em quais disciplinas (teóricas ou práticas) você aprendeu, aqui na FaE, sobre a temática das relações étnico-raciais? Quais foram os assuntos discutidos? Que tipo de materiais, textos, etc. você se lembra de terem sido utilizados? Fale-me mais sobre eles.
9. Você aprendeu sobre a temática das relações étnico-raciais em outros espaços, atividades ou eventos fora da sala de aula? Dentro da FaE e da UFMG?
10. Você conhece outros estudantes de cursos de Pedagogia fora da UFMG? Vocês conversam ou conversaram sobre a temática étnico-racial? Que assuntos foram ou são tratados nessas conversas?

**Apêndice D: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE
(professores)**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Professor(a),

Você está sendo convidado(a) a participar, voluntariamente, da pesquisa intitulada **“A Formação Inicial de Professores para o Trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais: o Currículo do Curso de Pedagogia da UFMG”**, desenvolvida pela Doutoranda Vanessa Regina Eleutério Miranda, (tel. 2527-0820; e-mail: vanessa.elm@gmail.com), sob a orientação da professora Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos, (tel. 3222-3840; e-mail: luciolaufmg@yahoo.com.br), na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG).

A pesquisa tem por objetivo geral analisar o currículo do Curso de Pedagogia da UFMG, identificando aspectos e características relativos à formação de professoras e professores para o trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Com sua valiosa contribuição, os resultados do estudo podem trazer esclarecimentos sobre limites e possibilidades da formação inicial de professores(as) para o futuro trabalho com temática racial em diferentes espaços educativos, especialmente, nas redes e instituições de ensino da educação básica, mas também em outros espaços de atuação previstos aos(as) egressos(as) do referido curso.

A contribuição que estamos lhe solicitando consiste em uma entrevista de no máximo 60 minutos, na qual estaremos buscando conhecer sua opinião sobre a presença de saberes, conhecimentos, práticas e/ou metodologias que envolvam a questão racial e aspectos das culturas afro-brasileiras e africanas no currículo do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFMG (a partir da lei 10.639/2003), visando a formação de docentes para atuar com a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Tendo em vista as normas do Comitê de Ética da Universidade Federal de Minas Gerais, informamos que o material de sua entrevista é de caráter estritamente confidencial e que seu conteúdo será utilizado exclusivamente no contexto do referido estudo. A pesquisa obedecerá essa garantia de confidencialidade, não havendo riscos de exposição pública ou quebra de sigilo dos dados e da identidade dos sujeitos e das instituições envolvidas.

Informamos, ainda, que você poderá retirar o seu consentimento em qualquer etapa da pesquisa. Caso surjam quaisquer problemas, você poderá contatar a pesquisadora (Vanessa Regina Eleutério Miranda). Caso surjam problemas de

ordem ética, você poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética da UFMG: Av. Antônio Carlos, 6627, CEP 31270-901, Unidade Administrativa II, 2º andar, fone: 3409-4592, e-mail: coep@prpq.ufmg.br

Agradecemos a sua contribuição!

Caso os termos acima lhe convenham, gostaríamos de que o (a) Sr.(a) lesse e assinasse a declaração abaixo:

Eu _____
RG _____, declaro que li as informações contidas neste documento, fui devidamente informado(a) pela pesquisadora Vanessa Regina Eleutério Miranda, dos procedimentos que serão utilizados, e da confidencialidade das informações, concordando em participar da pesquisa. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento. Declaro ainda que recebi uma cópia do presente termo.

Assinatura do(a) entrevistado(a)

**Apêndice E: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE
(estudantes)**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Estudante,

Você está sendo convidado(a) a participar, voluntariamente, da pesquisa intitulada **“A Formação Inicial de Professores para o Trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais: o Currículo do Curso de Pedagogia da UFMG”**, desenvolvida pela Doutoranda Vanessa Regina Eleutério Miranda, (tel. 2527-0820; e-mail: vanessa.elm@gmail.com), sob a orientação da professora Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos, (tel. 3222-3840; e-mail: luciolaufmg@yahoo.com.br), na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG).

A pesquisa tem por objetivo geral analisar o currículo do Curso de Pedagogia da UFMG, identificando aspectos e características relativos à formação de professoras e professores para o trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Com sua valiosa contribuição, os resultados do estudo podem trazer esclarecimentos sobre limites e possibilidades da formação inicial de professores(as) para o futuro trabalho com temática racial em diferentes espaços educativos, especialmente, nas redes e instituições de ensino da educação básica, mas também em outros espaços de atuação previstos aos(as) egressos(as) do referido curso.

A contribuição que estamos lhe solicitando consiste em uma entrevista de no máximo 60 minutos, na qual estaremos buscando conhecer sua opinião sobre a presença de saberes, conhecimentos, práticas e/ou metodologias que envolvam a questão racial e aspectos das culturas afro-brasileiras e africanas no currículo do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFMG (a partir da lei 10.639/2003), visando a formação de docentes para atuar com a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Tendo em vista as normas do Comitê de Ética da Universidade Federal de Minas Gerais, informamos que o material de sua entrevista é de caráter estritamente confidencial e que seu conteúdo será utilizado exclusivamente no contexto do referido estudo. A pesquisa obedecerá essa garantia de confidencialidade, não havendo riscos de exposição pública ou quebra de sigilo dos dados e da identidade dos sujeitos e das instituições envolvidas.

Informamos, ainda, que você poderá retirar o seu consentimento em qualquer etapa da pesquisa. Caso surjam quaisquer problemas, você poderá contatar a pesquisadora (Vanessa Regina Eleutério Miranda). Caso surjam problemas de

ordem ética, você poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética da UFMG: Av. Antônio Carlos, 6627, CEP 31270-901, Unidade Administrativa II, 2º andar, fone: 3409-4592, e-mail: coep@prpq.ufmg.br

Agradecemos a sua contribuição!

Caso os termos acima lhe convenham, gostaríamos de que o (a) Sr.(a) lesse e assinasse a declaração abaixo:

Eu _____
RG _____, declaro que li as informações contidas neste documento, fui devidamente informado(a) pela pesquisadora Vanessa Regina Eleutério Miranda, dos procedimentos que serão utilizados, e da confidencialidade das informações, concordando em participar da pesquisa. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento. Declaro ainda que recebi uma cópia do presente termo.

Assinatura do(a) entrevistado(a)