



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: LIMITES E
POSSIBILIDADES NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFSCAR**

Ivanilda Amado Cardoso

Orientadora: Prof^a Dr^a Tatiane Cosentino Rodrigues

**São Carlos – SP
2016**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: LIMITES E
POSSIBILIDADES NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFSCAR**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como requisito para obtenção de título de Mestre em Educação.

Ivanilda Amado Cardoso

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Tatiane Cosentino Rodrigues

**São Carlos – SP
2016**

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C268e Cardoso, Ivanilda Amado
Educação das relações étnico-raciais : limites e possibilidades no curso de pedagogia da UFSCar / Ivanilda Amado Cardoso. -- São Carlos : UFSCar, 2016. 222 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2016.

1. Educação. 2. Currículo. 3. Formação inicial de professores. 4. Relações raciais. 5. Cursos de pedagogia da UFSCar. I. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Ivanilda Amado Cardoso, realizada em 26/02/2016:

Profa. Dra. Anete Abramowicz
UFSCar

Profa. Dra. Tatiane Cosentino Rodrigues
UFSCar

Profa. Dra. Rosana Batista Monteiro
UFSCar

Profa. Dra. Rosane Michelli de Castro
UNESP

Profa. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva
UFSCar

Primeiramente, fora Temer!

AGRADECIMENTOS

Registro os agradecimentos já realizados em outras oportunidades e acrescento admirações às tantas outras pessoas de perto e de longe que caminharam comigo durante a realização dessa pesquisa de mestrado...

Os povos africanos nos ensinaram que a vida não se agencia sem solidariedade, compartilhamento e humanidade para com os outros, por isso UBUNTU é a filosofia africana que melhor exprime como meu caminho até a universidade foi repleto de carinho, solidariedade, fé e energia dos que me antecederam.

Meus sinceros agradecimentos à todas as pessoas que me fortaleceram nessa etapa, especialmente à minha mãe que me ensinou a importância da educação e mesmo com muita dificuldade priorizou a formação;

Aos meus irmãos Ivan, Luzinete e Joseval pelo carinho e por me presentear com as maravilhosas sobrinhas Evelin, Sofia, Ághata e a mais nova integrante da família, a pequena Isabel, e meu sobrinho Douglas. Crianças encantadoras que alegram a minha vida e ressignificam meus sonhos e objetivos, ao pensar nessas crianças uma meta orienta meus passos: depois das oportunidades que me foram concedidas essas crianças não sentirão tantas ausências na vida;

À minha tia/mãe Ivonete e seu companheiro Beto pelo apoio na caminhada e por me presentear com meu priminho e afilhado Arthur;

À minha tia/mãe Gildete por todo carinho e por cuidar de mim como filha e me ensinar a fazer tranças. Ao meu primo Adailton, por ser meu melhor amigo na infância;

À minha vó Margarida, mulher guerreira que desafia a vida! Aos meus tios e tias Lázaro, Gilson, Gilda (in memória) e Vera por serem maravilhosos;

Ao meu tio Nilton por acreditar em meu potencial, investir e aconselhar por diversas vezes para que eu não desistisse de tentar uma vida melhor. Acreditei nas sábias palavras dele e não deixei que decisões precipitadas roubassem meus sonhos e objetivos.

Agradecimentos ao meu companheiro Marcelo pelo amor e apoio na caminhada. Sem seu equilíbrio pouca coisa seria possível;

À minha outra vó Margarida (in memória), minha sogra Nenzinha, e meu sogro Manuel pela força e carinho. Obrigada por tornarem-se extensão do meu núcleo familiar. Aos meus cunhados Luís e Simone pela sobrinha que encanta;

Às minhas irmãs/amigas Adriana e Patrícia pela maravilhosa presença na minha vida e por me ensinar o que é amizade: “Amigo é aquele que não viola a consciência do outro”.

Ao meu irmão/amigo Elder pela sincera amizade e as boas gargalhadas, mesmo quando a situação está “ridícula”;

Aos meus amigos/as soteropolitanos/as que nos meus retornos à Salvador me emprestavam suas boas energias!

Aos meus alunos de teatro representados por Lúcio e Edigênio por me mostrarem o quanto a educação pode mudar a vida das pessoas. Obrigada por me desafiarem;

Aos amigos e amigas do Núcleo Omi-dùdú, instituição chave para meu crescimento profissional;

Em São Paulo conheci muita gente boa que fortaleceu minha trajetória, Weber, Giselle, Deivison, Leila, Eliane...

À Jaqueline por me ensinar que somos do tamanho dos nossos sonhos. Jaque, obrigada pela amizade, pelos conselhos e por todo incentivo. À João que através da Jaqueline me ajudou financeiramente durante a graduação e, mais que isso me fez, acreditar que eu não estava sozinha. Obrigada por me inserir na corrente de solidariedade, a vida está mudando e outras pessoas farão parte da corrente solidária;

Aos meus amigos de graduação e residentes em Marília pela boa amizade e a manutenção dos laços. À Ingrid e Aline pelas trocas. À Michele, pela amizade e carinho e por me apresentar São Carlos que em suas palavras “ é a melhor cidade do interior de SP”;

Ela tinha razão, em São Carlos encontrei muita gente especial, durante o processo seletivo para o mestrado fui bem acolhida por Glauciene, Vivian e Lajara, agradeço todo apoio e solidariedade;

Aos novos meus amigos e amigas residentes em São Carlos e parceiros de trabalho do NEAB e do grupo de Pesquisa educação das Relações étnico-raciais: Cassiana, Diego, Monique, Edlaine, Fernanda, Ana, Dionísio, Flávia;

Ao coletivo Café das Pretas pelas boas tardes de reflexão e empoderamento. Cada relato de vida que se confundia com minha própria trajetória me fortaleceu e me provocou diversas vezes a pensar sobre o compromisso de ser uma mulher negra nordestina na universidade e na pós-graduação;

À equipe de transcrições das entrevistas pela seriedade e comprometimento; Denise, Elder, Geovana, Letícia. À Ana Siani e Wellington pela amizade e disponibilidade para leituras dos textos;

À Janice pela sincera amizade e parceria nos eventos científicos e sabores e dores no processo de escrita da dissertação;

À equipe de formadores e professores cursistas do TAC pelas trocas de experiências e desafios encontrados no processo;

Aos 11 alunos/as do curso de Pedagogia e aos cinco professores/as entrevistados/as para esta pesquisa, pela disponibilidade de comprometimento com os processos de formação de professores/as;

À equipe do PPGE pelo profissionalismo em explicar todos os processos burocráticos;

Ao professor Valter Silvério pela importante trajetória acadêmica no debate das relações raciais no Brasil, pelos bons projetos e as instigantes provocações nas aulas das disciplinas que ajudaram a definir os caminhos da presente pesquisa;

À Professora Anete por possibilitar novas reflexões em nível de doutorado;

Às demais professoras do DTPP que desinteressadamente tornaram o processo de pesquisa mais instigantes;

À professora Janaína Damasceno, pelo exemplo acadêmico e pelas sugestões concedidas à pesquisa, quando ainda estava na fase embrionária;

À Ana Poderosa, como chamada pelas meninas do Café das Pretas, pelo otimismo, gargalhadas e conselhos;

À banca Examinadora pela disponibilidade e ricas contribuições. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Rosana Monteiro, Rosane Michelli de Castro, Prof^a Dr^a e suplentes Ana Cristina Juvenal e Joana Passos;

À Tatiane pela parceria e confiança nas escolhas que fui fazendo durante o percurso. Obrigada por aceitar o desafio, por garantir estrutura e fundamentação teórica para o desenvolvimento da pesquisa.

Grata pelo estilo de orientação que, durante todo processo, instigou, valorizou e respeitou minha autonomia de escrita e exercício de reflexão. Tem sido muito rico aprender a ser pesquisadora com você.

À CAPES pela bolsa de pesquisa concedida.

UBUNTU!! *Eu sou porque nós somos*

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

RESUMO

As exigências sociais, históricas e legais da educação das relações étnico-raciais provocam as escolas e universidades a repensarem seu currículo, gestão práticas e perspectivas pedagógicas. Neste cenário, os/as professores/as são considerados agentes de fundamental importância na superação das assimetrias raciais e na promoção de uma educação de qualidade. Mas será que os/as professores/as estão sendo preparados/as, nos cursos de formação inicial de professores/as, para lidar pedagogicamente com situações de discriminação racial e para a valorização da diversidade racial e cultural presente na escola? Mediante essa problematização, a pesquisa, cujos resultados ora são apresentados, teve como objetivo analisar alguns aspectos da política de formação de professores/as para a educação das relações no Curso de Pedagogia da UFSCar - São Carlos. A pesquisa desenvolveu-se com base na abordagem qualitativa e buscou realizar uma análise descritiva, interpretativa do contexto e dos materiais coletados-documentos e entrevistas, com vistas ao estudo da política de formação de professores/as para a educação das relações étnico-raciais, delineado pelos procedimentos de estudo de caso. Desenvolvemos a análise desses dados focalizando o discurso dos sujeitos e a conjuntura social na qual estão inseridos. O Curso analisado circunscreve-se na UFSCar, instituição singular no debate das relações étnico-raciais no Brasil, em virtude da significativa trajetória do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro – NEAB em processos de formação de professores para Educação das relações étnico-raciais- ERER; a presença de docentes atuantes nos eixos que contemplam a temática racial; e o reconhecimento da universidade enquanto marco referencial, no estado de São Paulo, para a institucionalização das políticas de Ações Afirmativas de reservas de vagas para negros, indígenas e alunos das escolas públicas e vestibular específico para refugiados. Assim, embora a pesquisa analise, descreva e interprete um contexto singular política de formação no curso de Pedagogia da UFSCar, os resultados abrem linhas de discussões para repensar e oferecem caminhos possíveis para a formação de professores na perspectiva da ERER no Brasil, visto que os processos históricos, epistemologia, concepções e tendências educacionais, as políticas governamentais, ações da sociedade civil entre outros fatores apresentam-se como implicadores ao processo de formação.

Palavras-chave: Educação; Currículo; Formação inicial de professores/as; relações raciais; Cursos de Pedagogia da UFSCar.

ABSTRACT

The social, historical, and legal requirements Education of ethnic racial ave provoked schools and universities to rethink their curriculum, management practices and pedagogical perspectives. In this scenario, teachers are considered agents of fundamental importance in overcoming racial asymmetries and in promoting quality education. But are teachers being prepared in initial teacher training courses to deal pedagogically with situations of racial discrimination and to value the racial and cultural diversity present in the school? Through this problematization, the research, whose results are present here, had the objective of analyze some aspects of the teacher education policy for the education of relations in the Pedagogy Course of UFSCar - São Carlos. The research was developed based on the qualitative approach and sought to carry out a descriptive, interpretative analysis of the context and of the collected materials-documents and interviews, with a view to the study of the policy of teacher training for the education of ethnic-racial relations, outlined by the case study procedures. We developed the analysis of these data focusing on the subjects' discourse and the social context in which they are inserted. The Course analyzed is limited to UFSCar, a unique institution in the debate of ethnic-racial relations in Brazil, due to the significant trajectory of the Nucleus of Afro-Brazilian Studies - NEAB in processes of teacher training for Education of ethnic-racial relations - ERER ; The presence of teachers working in the axes that contemplate the racial theme; And recognition of the university as a referential landmark in the state of São Paulo for the institutionalization of Affirmative Action policies for equal education for blacks, indigenous and students of public schools and specific vestibular for refugees. Thus, although the analysis , describe and interpret a context of political training in the UFSCar Pedagogy course, the results open lines of discussions to rethink and offer possible ways for the training of teachers in the perspective of ERER in Brazil, since the Historical processes, epistemology, conceptions and educational trends, government policies, civil society actions and other factors are implicated in the formation process.

Keywords- Education of ethnic-racial relations; Initial training of teachers / as in Brazil; Curriculum; Pedagogy courses.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1- Distribuição de ingressantes no Curso de Pedagogia total por ano, turno e Ações Afirmativas.....	55
TABELA 2- Produção de TCCs por ano de ingresso dos alunos (matutino e noturno), ano de defesa (como consta na folha de rosto dos trabalhos), quantidade por turma e enfoque nas relações étnico-raciais.	148
TABELA 3- Distribuição de TCCs por orientadores/as	149

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1- Distribuição de professores/as da Educação Básica por sexo, cor/raça e escolaridade no Brasil	86
GRÁFICO 2- Representação gráfica do perfil de formação	107

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DE ENTREVISTADOS/AS	94
QUADRO 2 - Áreas do Conhecimento na Formação do Pedagogo	114

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACIEPEs- Atividades Curriculares de Integração de Ensino, Pesquisa e Extensão
ANFOPE- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BAAE - Bolsa de Auxílio Acadêmico e Extensão
BCO- Biblioteca Comunitária - UFSCar
C.A. Centro Acadêmico
CAASCAR - Comunidade Acadêmica Africana de São Carlos
CADARA- Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros -
CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -
CECH- Centro de Educação e Ciências Humanas
CNE/CP- Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno
CONAJIR - Coletivo Nacional de Juventude Pela Igualdade Racial
CONSUNI - Conselho Universitário
COPENE - Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as –
DCNs ERER- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico/raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana-
DEd - Departamento de Educação
DME- Departamento de Metodologia de Ensino
DTPP- Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas
EJA- Educação de Jovens e Adultos
ERER- Educação das Relações Étnico-Raciais
FAPESP- Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FORUMDIR - Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras
INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
MEC- Ministério da Educação-
NEAB- Núcleo de Estudos Afro-brasileiros
NEXOS- Sistema de Desenvolvimento do Processo de Ensino e Aprendizagem da UFSCar
PARFOR- Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCNs- Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Infantil
PIBID- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PDI- Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC- Projeto Pedagógico do Curso
PPGE/UFSCar- Programa de Pós-graduação em Educação
PROUNI- Programa Universidade Para Todos
PUC-SP- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RCNs- Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil
REUNI- Restauração e Expansão das Universidades Federais
SECADI -Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação
SEDES- Secretaria do Desenvolvimento Social e Combate à Pobreza do Estado da Bahia
SEPPIR - Secretária de políticas de Promoção da Igualdade Racial
SINAES- Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior

TCC- Trabalhos de Conclusão de Curso
UAB- Universidade Aberto do Brasil
UEIM - Unidade Especial de Informação e Memória
UFF - Universidade Federal Fluminense-
UFBA- Universidade Federal da Bahia-
UFRN- Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSCar- Universidade Federal de São Carlos
UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP- Universidade Estadual Paulista
UNICAMP- Universidade Estadual de Campinas
USP - Universidade de São Paulo

Sumário

INTRODUÇÃO	16
Minha Itinerância	20
Caminhos Metodológicos.....	26
Formação de professores e relações raciais: alguns apontamentos sobre o debate	30
Parte I.....	41
O Universo pesquisado	41
Relações étnico-raciais na UFSCar e potenciais espaços de formação do/a Pedagogo/a	44
Percepções dos alunos e professores sobre as Ações Afirmativas na UFSCar: alguns desdobramentos no Curso de Pedagogia.....	52
Parte II	62
Políticas de formação inicial de professores no Brasil	62
Políticas públicas em educação no Brasil: implicações na formação inicial de professores para a educação das relações étnico-raciais	65
Programas de formação inicial de professores/as no Brasil: o lugar da educação das relações étnico-raciais nas políticas do MEC.....	75
Parte III.....	91
A Educação das relações étnico-raciais no curso de Pedagogia da UFSCar: aspectos sobre a política curricular e percepções de alunos e docentes.....	91
DIMENSÃO 1 - Perfil dos sujeitos entrevistados.....	91
DIMENSÃO 2 - Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia da UFSCar – Campus de São Carlos: Análise na perspectiva da EREER	103
DIMENSÃO 3 - Indicadores de consistência política.....	147
CONSIDERAÇÕES FINAIS	164
REFERÊNCIAS	171
APÊNDICE A	180
APÊNDICE B	183
APÊNDICE C	186
APÊNDICE D	188
APÊNDICE E	210

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi desenvolvida com objetivo de analisar alguns aspectos da política de formação de professores/as para a educação das relações étnico-raciais no Curso de Pedagogia da UFSCar- São Carlos. Para atingir o objetivo geral, identificamos as percepções e experiências dos coordenadores/as, professores/as e graduandos/as do Curso de Pedagogia quanto à temática; descrevemos a estrutura curricular do Curso de Pedagogia; problematizamos alguns limites e possibilidades da formação de professores/as para a educação das relações étnico-raciais e buscamos identificar alguns impactos da formação nos/as graduandos/as.

A pesquisa desenvolveu-se com base na abordagem qualitativa, delineada pelos procedimentos de estudo de caso (YIN, 2001), realizamos análise descritiva e interpretativa dos contextos, da conjuntura acadêmica, dos discursos, dados e informações contidas nos materiais coletados- documentos e entrevistas (BARDIN, 1977, FERNANDES, 2008).

O interesse em pesquisar a formação de professores/as é decorrente da experiência profissional da pesquisadora, a qual atuou como arte-educadora e coordenadora de equipe das Oficinas de Cultura Afro, promovidas pelo Núcleo OMI-DÛDÛ, entre 2006 e 2008, em escolas públicas na cidade de Salvador (BA)¹. Ao ingressar na universidade², instigada pelas suas experiências profissionais, a autora iniciou a leitura da produção científica sobre as relações étnico-raciais no Brasil, a fim de compreender do ponto de vista teórico o fenômeno da discriminação à estética negra. Assim, na condição de bolsista BAAE (Bolsa de Auxílio Acadêmico e Extensão- Programa da UNESP), realizou pesquisa bibliográfica sobre a discriminação à estética negra e sua implicação à construção da identidade de meninas negras na escola. As constatações dessa pesquisa suscitaram reflexões sobre a importância da formação inicial de professores/as para a intervenção pedagógica no combate ao racismo na escola. Tais indagações motivaram o desenvolvimento de uma pesquisa de iniciação científica, que contou com o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP Processo nº 2011/23905-3). A pesquisa foi intitulada: “A formação de professores/as para a educação das relações étnico-raciais: limites e possibilidades no Curso de Pedagogia da UNESP de Marília (1963-2011)”. Tratou-se de uma pesquisa documental e teve como objetivo analisar os projetos políticos pedagógicos e os planos de ensino (ementas e programas) do Curso de Pedagogia da UNESP - Marília entre 1963 e 2011, com vistas à educação das relações

¹ Projeto de implementação da Lei nº 10.639/03 nas escolas municipais de Salvador (BA) em parceria com a Secretária de Combate a Pobreza (SEDES) e o Núcleo de Resgate e Preservação da Cultura Afro-brasileira (OMI-DÛDÛ).

² Curso de Pedagogia UNESP-Marília, turma 2010.

étnico-raciais.

Os dados analisados evidenciaram que o Curso de Pedagogia da UNESP - Marília (1963-2011) abordou tangencialmente a temática sobre a história e cultura africana e afro-brasileira e, quando foi possível identificar nos documentos termos referentes ao debate das relações étnico-raciais, eles estavam pautados na perspectiva escravagista, higienista e eugênica da educação. Constatou-se que as exigências da Lei nº 10.639/03³, regulamentada pelo Parecer CNE/CP nº 003/2004 e Resolução CNE/CP nº 01/2004⁴, não influenciaram a construção e reformulações dos Projetos Políticos Pedagógicos e dos planos de ensino do Curso de Pedagogia da instituição, mesmo em períodos mais favoráveis de reestruturação curricular em 2003 e 2006⁵.

Com a ampliação do *corpus* de análise para aprofundar as discussões sobre as políticas de formações de professores/as, desenvolvidas na iniciação científica, tomamos como objeto de estudo o Curso de Pedagogia da UFSCar - São Carlos, por se tratar de uma universidade pioneira na implementação de políticas de Ações Afirmativas para estudantes negros, indígenas e oriundos de escolas públicas.

A escolha pela UFSCar, inicialmente justificou-se pela prévia localização de uma disciplina obrigatória no curso de Pedagogia sobre relações raciais; a significativa trajetória do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro – NEAB em processos de formação de professores para Educação das relações étnico-raciais- ERER; a presença de docentes atuantes nos eixos que contemplam a temática racial; e o reconhecimento nacional da universidade enquanto marco referencial, no estado de São Paulo, para a institucionalização das políticas de Ações Afirmativas de reservas de vagas para negros, indígenas e alunos das escolas públicas ⁶ e vestibular específico para refugiados.

³ Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

⁴ Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico/Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

⁵ Na pesquisa consideramos momentos favoráveis o períodos entre 2002 e 2003 em que o curso constituiu comissão para atender as exigências da Resolução CNE/CEB nº 02/2001 e da Resolução CNE/CEB nº 01/2002. Constatou-se que, no bojo das discussões sobre as necessidades de reformulação curricular, as diretrizes para a Educação Especial teve aderência, por parte dos docentes, ao contrário da lei 10.639/03 (BRASIL, 2003). Em 2006, o curso passa por nova reestruturação em decorrência da Resolução CNE/CP nº 1/2006 (BRASIL, 2006). E o que se observa, com base em Oliveira (2011) é uma reformulação curricular marcada por disputas departamentais, pela manutenção de suas disciplinas, deixando de lado as discussões político-filosóficas, o que culminou num Projeto Político Pedagógico desarticulado das disciplinas.

⁶ O desenho da Política de Ação afirmativa da UFSCar foi utilizado como modelo para formulação da Lei 12.711/2012, a partir da qual as universidades e Institutos Federais passaram a seguir um único modelo (Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012). Tal Lei dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

Partimos do pressuposto de que a conjuntura acadêmica, as perspectivas teóricas e a formação dos formadores/as de professore/as têm implicações no processo de aderência ou não aderência da temática; também, pressupomos que a presença/ausência de conteúdos sobre as relações étnico-raciais nos cursos têm diferentes impactos nas percepções experiências dos/as futuro/as pedagogos/as, influenciando significativamente as tomadas de decisões em suas práticas docentes no desenvolvimento dos estágios supervisionados e atuação na rede de ensino.

Na **primeira parte**, com finalidade de apresentar o contexto estrutural, histórico e político em que se insere o curso de Pedagogia, apresentamos um breve quadro de caracterização do contexto constando descrições dos *modos operandi* que circunscreve a UFSCar enquanto instituição singular no debate das relações raciais. Também buscamos identificar potenciais espaços de formação na perspectiva da ERER, no interior da universidade.

Na **segunda parte** apresentamos breves apontamentos sobre as políticas higienistas - sanitaristas que pautaram as políticas públicas em educação no Brasil (CUNHA, 2005; DÁVILA, 2006); destacamos alguns programas governamentais de formação inicial de docentes; pontuamos algumas ênfases, lacunas, pontos nevrálgicos, dimensões históricas e políticas que perpassam a Pedagogia, debatidas pela literatura e resultantes da análise de dados das entrevistas realizadas com os/as alunos/as e professores/as. Para as discussões levantadas na seção partimos do pressuposto de que “qualquer análise das políticas educacionais no país não pode negligenciar os marcos históricos, políticos, econômicos e a relação com o Estado e a sociedade civil nos quais essas se inserem” (GOMES, 2011, p.119).

Na **terceira parte** descrevemos e analisamos o desenho e estrutura curricular do Curso de Pedagogia da UFSCar e apresentamos alguns indicadores do perfil docente formado na perspectiva das relações raciais na UFSCar articulando análise documental e as percepções de discentes e docentes da instituição.

*Creio que se o ato de ler oferece a apreensão do mundo,
o de escrever ultrapassa os limites de uma percepção da vida.
Escrever pressupõe um dinamismo próprio do sujeito da escrita,
proporcionando-lhe a sua auto-inscrição no interior do mundo.*

*Na maioria das vezes escrever dói, mas depois do texto escrito
é possível apaziguar um pouco a dor, um pouco...
Escrever pode ser uma espécie de vingança, um desafio,
um modo de ferir o silêncio imposto,
ou ainda, um gesto de teimosa esperança.*

*E afirmo sempre que a nossa escrevivência
não pode ser lida como histórias para 'ninar os da casa grande'
e sim para incomodá-los em seus sonos injustos.
[Conceição Evaristo]*

Minha Itinerância

Pesquisar os processos de formação de professores é um compromisso político com a educação e também uma forma de circunscrever a minha trajetória pessoal e profissional nesta área. A autoria deste texto não está separada da minha experiência vivida de mulher negra e jovem pesquisadora.

A cada página escrita durante as longas madrugadas, eu tive medo de dormir e no outro dia não me encontrar. Algumas vezes, depois de trabalhar no texto, eu relia o poema de Conceição Evaristo e mesmo após algumas linhas escritas, a minha dor não apaziguava, nem um pouco! Ando querendo aprender a viver minha história na universidade e como escreve Abramowicz (2000) “vivenciar experiências para além da pobreza [...] inaugurando uma subjetividade, de quem lê e escreve, até então desconhecida pelas mães, que foram impedidas de ler, escrever e ir à escola” (ABRAMOWICZ, 2000, p. 108).

A minha mãe quer aprender a ler para escrever a sua história de vida e minha vó humildemente quer apenas aprender a ler o letreiro dos ônibus, para não parar no bairro errado. Depois da trajetória daqueles/as que me antecederam na luta por uma educação antirracista, o que fazer dessa dissertação para além do título acadêmico, da atualização do currículo *Lattes* e de uma ficha catalográfica na biblioteca?

Estudar tem sido o modo que encontrei para romper o silêncio imposto que imobiliza a minha vó de ler o letreiro do ônibus e descer no destino indesejado. Algumas vezes ela falou bem baixinho em meu ouvido, e com certa rispidez: “Ivanilda, eu sei que somos negros, mas não pode dizer!!”, ela sabe qual o peso da racialização, mas o não dizer que se é negra inclui também o silêncio sobre a história da sua mãe, de seus avós e das suas visitas esporádicas aos terreiros de candomblé, pois isso sempre foi muito silenciado na família.

Esse é o silêncio imposto pela minha vó e que minha mãe em sua teimosa esperança sonha em romper escrevendo sua história, mas ela ainda não sabe escrever! Ela é Cristã fervorosa e crítica, sempre diz: “quero aprender a ler e escrever para contar minha história e ler a Bíblia, porque não devemos acreditar em tudo que os pastores falam, pois nem tudo está escrito na Bíblia. Tem que filtrar, irmão!”.

Meu ingresso na universidade tornou-se uma esperança para ela, por isso matriculou-se na Educação de Jovens e Adultos- EJA e volta e meia me diz: “Nida, agora que você é professora pode me ensinar a escrever?”. Mas o Curso de Pedagogia forma professores alfabetizadores? E para que me serve formar-se em Pedagogia e não saber/poder ajudar a própria mãe a escrever? Eis um dos motivos que a minha dor não apazigua nunca! De fato, eu

pouco tentei alfabetizá-la, esses são alguns ônus de estudar longe da cidade de origem.

Embora minha inserção em alguns espaços educacionais e de formação de professores tenha possibilitado apropriações conceituais e experiências pedagógicas, não considero honesto analisar um curso de Pedagogia, sem antes colocar em questão o meu próprio processo formativo. Para Gomes (1999, s.p.) “é contraditório que os cursos de formação de professores/as continuem lançando no mercado de trabalho homens e mulheres pertencentes aos diversos segmentos étnico-raciais, que não discutem e nem refletem sobre a diversidade étnico-cultural presente no processo escolar”. A autora ainda aponta a importância de os/as professores/as refletirem sobre seu próprio processo de construção de identidade racial e como isto interfere no trabalho docente. Nessa perspectiva a história de vida tem ganhado abertura nos estudos da formação de professores (GOMES; GONÇALVES E SILVA, 2002).

É difícil descortinar-se, mas no processo de escrita desta dissertação não pude deixar de olhar para minha própria trajetória de formação e, mais uma vez, me perguntar: o que uma pedagoga precisa aprender para torna-se uma profissional qualificada para o ensino das diferentes áreas de conhecimento e para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo na escola?

Narrar-se com desprendimento e abrir para o mundo algumas das suas fragilidades e lacunas no âmbito pessoal e profissional não é tarefa fácil, talvez por isso esse foi o motivo que acarretou dificuldades de escrever essa pequena memória sobre a minha trajetória pessoal e profissional.

Em uma das minhas itinerâncias, durante o mestrado, fui prestigiar uma palestra, na qual a palestrante leu por quase uma hora narrativas de professoras iniciantes e experientes na carreira docente, o que me fez voltar para casa desapontada, pois meu momento de pesquisa exigia fundamentação teórica, não que eu considere as narrativas menos importantes, porém, queria compreender as tendências e perspectivas na área.

No dia seguinte, era dia de aula de “Didáticas da Educação das Relações Raciais” e o cronograma da disciplina indicava um texto narrativo de autoria de Kramer (2014) sobre a experiência de ser judeu sobrevivente do Holocausto. Era isso! A narrativa apresentava-se novamente, de uma forma mais provocativa, mostrando-me a relevância de contar a história, por isso, para inspirar a escrita, voltei a ler “Ensinando a Transgredir” de bell hook⁷ e “Quarto

⁷ Bell Hooks é uma escritora negra, feminista norte-americana e autora do livro citado “Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade”. Seus textos são em minúsculo porque segundo a feminista a atenção seja concentrada em sua mensagem ao invés de em si mesma. Fonte: <https://mardehistorias.wordpress.com/2009/03/07/bell-hooks-uma-grande-mulher-em-letras-minusculas/>

de *Despejo* “ de Carolina Maria de Jesus⁸.

(...)

Tinha oito anos de idade quando comecei a fazer teatro na Fundação Cidade Mãe⁹, odiava, porque eu era muito tímida e com baixa autoestima, porém, não podia sair da Organização Não Governamental- ONG, porque antes trabalhava como vendedora na barraca de camelô do meu tio e para ficar longe desse tipo de trabalho passei a receber uma bolsa do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI)¹⁰.

Minha professora de teatro Jaciara, uma mulher negra e afirmativa, me estimulava atribuindo personagens críticos nas peças teatrais as quais estavam sempre relacionadas à história de algum herói ou heroína negra. Assim, já fui Anastácia, Dandara e Luisa Mahin¹¹, mas só com o tempo passei a compreender que a intenção daquela professora era me ensinar a transgredir como propunha bell hooks (2013). Para hooks, apoiada em Paulo Freire, ensinar é um ato teatral e a educação deve ser prática da liberdade. Hoje sei que Jaciara sempre soube disso, porém, eu só vim compreender o potencial da sua prática um pouco mais tarde.

Parte importante da minha infância na escola foram os ricos momentos que vivi na Escola Chico Mendes quando fui fortalecida com o amor docente das professoras Anna Kelly, Cristina, Solange, Ene, Laudice e tia Lia. Em dias de chuva eu sempre pedia para ir ao banheiro para atravessar o barracão da escola, me molhar e tomar banho de chuva e sentir o cheiro da

⁸ Carolina Maria de Jesus (1914-1977) é escritora negra brasileira, nasceu em Minas Gerais. No livro *Quarto de despejo* (1960) relatou criticamente o contexto político, social, racial de gênero e econômico da favela, o livro tornou-se um best seller e foi traduzido para várias línguas. Além daquele mencionado, publicou outros livros: *Casa de Alvenaria*, *Pedaços de fome*, *Provérbios*, *Diário de Bitita*, *Meu estranho diário*, *Antologia pessoal*, *Onde Estaes Felicidade*.

⁹ Criada em 1995, a Fundação Cidade Mãe, instituição vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Social da Prefeitura Municipal de Salvador, foi concebida e implementada para atender crianças e adolescentes que habitam comunidades populares da cidade de Salvador. Fonte: <http://www.promenino.org.br>.

¹⁰ O Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) teve início, em 1996, como ação do Governo Federal, com o apoio da Organização Internacional do Trabalho (OIT), para combater o trabalho de crianças em carvoarias da região de Três Lagoas (MS). Sua cobertura foi, em seguida, ampliada para alcançar progressivamente todo o país num esforço do Estado Brasileiro para implantação de políticas públicas voltadas ao enfrentamento do trabalho infantil. Em 2005, ocorreu a integração do PETI com o Programa Bolsa Família. Fonte: <http://mds.gov.br/assuntos/assistencia-social/servicos-e-programas/peti>

¹¹ **Anastácia** foi uma mulher escravizada, nascida em 1740 em Minas Gerais, embora não existam provas materiais de sua existência no imaginário popular Anastácia é considerada como a Santa dos Milagres. Conta-se que ela resistiu bravamente aos abusos sexuais do Senhor e por isso foi castigada com uma mordaca de ferro na boca. Fonte: <http://www.ceert.org.br/noticias/historia-cultura-arte/3526/anastacia-resistencia-negra-santificada>. **Dandara** foi uma das lideranças femininas negras que lutou contra o sistema escravocrata do século XVII. Não há registros do local do seu nascimento, tampouco da sua ascendência africana. Relatos nos levam a crer que nasceu no Brasil e estabeleceu-se no Quilombo dos Palmares ainda menina. **Luísa Mahin**, nasceu na Costa Mina, no continente africano, no início do século XIX, foi trazida para o Brasil como escrava. Luísa esteve envolvida na articulação de todas as revoltas e levantes de escravos nas primeiras décadas do século XIX na Bahia. Trechos retirados de <http://www.geledes.org.br/questoes-de-genero/mulher-negra/#gs.Q977Ak0>. Sobre biografias de mulheres negras ver mais em: SCHUNAHAR, SCHUMA; BRAZIL, Érico Vidal. Mulheres negras do Brasil. Ed. Condensada. Rio de Janeiro: Senac nacional, 2013. 160p.

terra molhada.

Na adolescência, eu gostava de poesias e escrever roteiros de peças de teatro. A minha trajetória como educadora, começa aos 14 anos de idade quando me deparei com uma turma de 10 crianças participantes de um projeto social do meu bairro e uma demanda: escrever uma peça de teatro educativa para apresentar no evento da comunidade.

Fui educadora de teatro de crianças e adolescentes na Associação de Pais e Mestres do meu bairro- Saramandaia- Salvador-Ba, ainda frequentando a Educação Básica, mas insistindo em acreditar que tinha algo a ensinar sobre o teatro da vida. Eu sabia que não era boa atriz, gostava mesmo era de escrever roteiros teatrais sobre infância, drogas, violência, gravidez na adolescência, etc.

Atuei como educadora de teatro até os 17 anos de idade quando tornei-me técnica-pedagógica no Núcleo OMI-DÙDÙ, nesse período, pouco sabia o sentido político-profissional do que era ser técnica-pedagógica, mas o fato é que executei função como coordenadora de uma equipe de jovens trançadeiras e palestrantes durante dois anos em projetos culturais nas escolas municipais de Salvador e em cursos de formação para jovens¹².

No meu Ensino Fundamental II e médio, estudei no Colégio Raphael Serra Valle uma escola pública localizada na Pituba, bairro de classe média de Salvador, porque segundo a minha mãe “as escolas do meu bairro não ensinavam nada e eram muito violentas”. Aquela escola que, para alguns pais e mães, era vista como castigo para os filhos rebeldes da classe média, me era um ambiente muito hostil. De todos os desafios que enfrentei por lá não me esqueço do menino chamado Tiago que me chamava de macaca, também recorro da professora de artes que me disse que eu só poderia ter cara de Ivanilda, depois de eu questionar sua postura racista, lembro-me também da vice- diretora, que me mandava voltar para casa, depois de caminhar 40 minutos, apenas porque eu não tinha sapatos e não estar uniformizada dentro das regras da escola. Eu nunca entendi por que ter sapatos era mais importante que querer aprender.

Mas nem tudo são dores, recorro da minha amiga Paloma que, para não me deixar ir para casa sozinha, fazia a caminhada de 40 minutos comigo, e depois tomava seu ônibus para casa. Dessa escola também tenho outros bons registros; lembro-me de Rose Borges, a professora de filosofia mais temida da escola. Como atividade de suas aulas li meu segundo livro: *O mundo de Sofia*¹³, nunca me esqueci do carnê de R\$ de 50,00 da Livraria Civilização

¹² Juventude Cidadã /Projeto Primeiro Emprego.

¹³ Gaarder, Jostein, O Mundo de Sofia: romance da história da filosofia. Tradução Leonardo Pinto Silva. Companhia Das Letras, 1995.

Brasileira loja em que minha mãe tinha conta por trabalhar de serviços gerais na Rodoviária de Salvador. Comida pouco tinha, mas livro e material escolar quase nunca faltavam, pelo menos, até minha mãe ser demitida da empresa em 2006. Foi a partir desse ano que começaram outras batalhas na minha vida. No meu último ano do Ensino Médio, fui estudar à noite para estagiar em uma lavanderia pela manhã e à tarde numa loja de aluguel de roupas de festas. Dormia em todas as aulas, mas sobrevivi!

Eu tinha pressa de mudanças, por isso, em 2009, migrei para São Paulo, para cursar Pedagogia como Bolsista PROUNI, numa universidade privada. Depois dos diversos conselhos e insistência do meu tio que cursava pós-doutorado na Universidade do Estado de São Paulo-USP, aceitei o desafio de fazer novamente um cursinho pré-vestibular custeado por ele. Fui aprovada no vestibular da UNESP e em seguida mudei para a cidade de Marília-SP. Quando ingressei na universidade, por falta de tempo para outras atividades, além de lutar pela minha permanência na universidade, fiquei afastada de qualquer atividade artística. Percebo que isso endureceu meu corpo e a minha escrita.

Minha formação inicial no Curso de Pedagogia foi marcada por muitos momentos solitários; primeiro porque eu estava longe da minha família, o meu companheiro e amigos/as, e também porque meus interesses específicos de pesquisa e de formação enquanto professora não eram prioridades nas discussões dentro do Campus. Foram quatro anos de graduação procurando congressos, seminários e referências bibliográficas. Mesmo com muitas dificuldades financeiras, participei de cerca de 20 eventos em diferentes universidades do Brasil, apresentando os primeiros projetos de pesquisas e me apropriando das discussões sobre relações raciais.

Tenho que reconhecer que embora não houvesse uma ampla inserção do debate das relações étnico-raciais no Curso de Pedagogia da universidade na qual me graduei, algumas práticas isoladas de professores e outros ambientes também foram importantes para meu processo de formação. Na instituição cursei a disciplina de “Antropologia das Relações Raciais” ofertada pelo Prof. Dr. Andreas Hofbauer para o curso de Ciências Sociais e a optativa “Educação das Relações Étnico-Raciais” ofertada pela Profa. Dra. Martha dos Reis. Ainda nesse período, desenvolvi pesquisa de iniciação científica como Bolsista de Auxílio Acadêmico e Extensão (BAAE) sob orientação da Profa. Dra. Maria Valéria Babosa, e como bolsista FAPESP pesquisei sobre formação de professores e relações raciais, em pesquisa orientada pela Profa. Dra. Rosane Michelli de Castro. Ministrei três minicursos na universidade e uma aula de aprofundamento em Educação Infantil, tendo sido convidada pela Profa. Dra. Elieuzza Aparecida de Lima.

Embora houvesse ações individuais por parte de professores preocupados com a temática da educação das relações étnico-raciais, em minha percepção essas ações não se configuravam como políticas consistentes para formação de professores, e isso era um fator inquietante para mim, pois as discussões e conteúdos não estavam disponibilizados para os demais estudantes em formação, assim, era sempre meu o papel “implicante” de fazer o recorte racial durante as aulas e apresentações de seminários.

Na percepção dos meus colegas, eu era “a estudante negra legal, pobre, bolsista BAAE, que morava na perigosa Moradia Estudantil, baiana do estado que não tinha universidade de qualidade, com o melhor carnaval, porém deveria parar de levar tudo para a questão racial”.

O meu ingresso no mestrado em educação na UFSCar foi marcado por algumas percepções sobre a universidade em virtude das produções de discentes e docentes no debate das relações raciais. No meu primeiro ano de Curso em Pedagogia, em 2010 participei do Congresso de Iniciação Científica da UFSCar e do “Curso Excelência na Educação: contribuições do Pensamento Africano em Psicologia e Educação” ministrado pelo Prof Drº Wade W. Nobles da San Francisco State University. O curso foi promovido pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiro NEAB/UFSCar.

Minha percepção inicial era de que a UFSCar representava um espaço privilegiado no debate das relações raciais e que o curso de Pedagogia tinha grande diferencial, em relação à instituição em que me formei na graduação.

De algum modo este meu olhar orientou a minha inserção no campo de pesquisa que ocorre quando do meu ingresso no curso de pós-graduação da UFSCar. No primeiro semestre de 2014 cursei disciplinas e vivenciei os diferentes momentos de formação e discussões dentro da universidade. Observações livres do cotidiano do campus, matrícula em disciplinas, realização do Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação Docente (PESCD) na disciplina de Didáticas e educação das relações étnico-raciais, participação no NEAB, inserção em coletivos negros dentro da UFSCar e atuação como formadora no Curso de Aperfeiçoamento para a Educação das Relações Étnico-raciais, foram fatores que orientaram as elaborações de novas hipóteses sobre a instituição.

As observações de campo foram atividades que se confundiam com os objetivos da pesquisa e com meus interesses de formação. Nas observações livres nos diferentes eventos dentro da universidade e principalmente na disciplina Didáticas e Educação das Relações Étnico-Raciais, me coloquei em posição de pesquisadora e também aprendiz para apropriar-me de discussões e referenciais teóricos ausentes em minha formação inicial no Curso de

Pedagogia, buscando desconstruir qualquer comparação hierárquica entre o meu status de pós-graduanda e o daqueles/as estudantes cursando a graduação.

Este breve memorial descritivo da minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica, bem como a literatura acadêmica do campo de formação de professores e relações raciais entrelaçam os posicionamentos políticos, escolhas teórico-metodológicas, leituras e recortes realizados na pesquisa desenvolvida.

Caminhos Metodológicos

A pesquisa foi desenvolvida com base na abordagem qualitativa, delineado pelos procedimentos de estudo de caso (YIN, 2001), “em que são utilizados diversos métodos ou técnicas de coleta de dados, como por exemplo, a entrevista e a análise de documentos” (GIL, 2009, p.8). Assim, realizamos uma análise descritiva e interpretativa do contexto e dos materiais: da conjuntura acadêmica, dos discursos, dos dados e informações contidas nos materiais coletados - documentos e entrevistas (BARDIN, 1977, FERNANDES, 2008).

O curso de Pedagogia forma profissionais da educação considerando três dimensões: a docência, gestão e a pesquisa, todavia, em nossa pesquisa fizemos uma escolha teórico-metodológica de enfatizar o papel da docência pela sua definição enquanto ação educativa que lida cotidianamente com os/as alunos/as em sala de aula, conforme definem as Diretrizes para o curso de Pedagogia. Por isso, neste trabalho nos referimos ao professor formado no curso de Pedagogia, já que o curso também forma o gestor, pesquisador e profissionais para atuar nos espaços escolares e não escolares. Apesar de apresentarmos elementos que remetem, principalmente, à docência, consideramos o gestor e o pesquisador como dimensões importantes para a educação das relações étnico-raciais.

Para ampla compreensão do objeto estudado articulamos as seguintes atividades: revisão bibliográfica da produção teórica sobre políticas de formação inicial de professores/as; localização e seleção documental, e aplicação de entrevistas.

A revisão da literatura que compõe a parte introdutória dessa pesquisa foi realizada por meio de acessos aos bancos *Education Resources Information Center (ERIC)*, *Scientific Electronic Library Online (SCIELO)* e publicações em Anais do VIII Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros - COPENE.

Para localização e seleção documental, encaminhamos à coordenação do conselho de curso uma solicitação de autorização para realização da pesquisa documental junto aos arquivos e, mediante a aprovação, iniciamos o processo com apoio dos técnicos-administrativos e assessores do curso: Tânia M. P. Ferrazza e Aron Volante.

Para a composição do *corpus* de análise foram selecionados junto ao Conselho de Curso, os seguintes documentos: a) os Catálogos do curso de 1980, 2000, 2003 (habilitações), 2004 (para ingressantes em 2004), 2008 (para ingressantes em 2007), 2009 e 2010 (para ingressantes a partir de 2009); b) três Atas de reuniões de 2004, 2009 e 2011. Também recebemos por e-mail os Projetos Pedagógicos do Curso de Pedagogia - PPC de 2000 e 2008, e tivemos acesso ao PPP de 2012 que contém a matriz curricular vigente.

A análise dos conteúdos está organizada em três fases, de acordo com Bardin (1977): 1) pré-análise (Leitura flutuante, escolha dos documentos, formulação das hipóteses e objetivos, elaboração de indicadores); 2) exploração do material (codificação do material coletado) e 3) tratamento dos resultados (interpretação dos materiais), buscando identificar aspectos temáticos que contemplem o debate da educação das relações étnico-raciais.

Realizamos uma *leitura flutuante* dos documentos prescritos antes da Lei 10.639/03 e da Resolução CNE/CP nº 01/2004, para visualizarmos a dinâmica de inserção da temática racial no curso. Mas nem sempre foi possível encontrar nos Catálogos correspondências entre as nomenclaturas das disciplinas. Grande parte das disciplinas aparecem com determinadas nomenclaturas a partir de 2004, como resultado do processo de reformulação iniciada no bojo dos debates nacionais sobre as DCNs do Curso de Pedagogia a qual extinguiu as habilitações.

Mediante leitura exploratória do PPC de 2012 e dos Catálogos do Curso, selecionamos as disciplinas que apresentavam na redação do Plano de Ensino termos e conceitos presentes no debate das relações étnico-raciais¹⁴. Para análise mais detalhada, acessamos os Planos de Ensino pelo Sistema de Desenvolvimento do Processo de Ensino e Aprendizagem da UFSCar-NEXOS, uma plataforma da instituição na qual constam os Planos de Ensino dos cursos oferecidos. Para análise dos aspectos sobre a política de formação da instituição, elencamos três dimensões.

¹⁴ Os termos e conceitos foram elencados com base no texto “Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil” de Gomes (2005), e também foi baseado no que apontam as DCNs – ERER: “Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos (BRASIL, 2004).

DIMENSÃO 1 - Perfil dos sujeitos entrevistados

- a) Idade, pertencimento racial, por que escolheu Pedagogia, ano de ingresso, experiências pessoais familiares/ motivações para a escolha do Curso;
- b) Conhecimentos da Lei nº 10.639/03 e dos dispositivos legais que orientam o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira e concepções sobre educação das relações étnico-raciais.

DIMENSÃO 2 - Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia da UFSCar – Campus de São Carlos: Análise na perspectiva da ERER

- a) Organização curricular, áreas do conhecimento na formação do pedagogo; b) Departamentos, Projeto Pedagógico do Curso, disciplinas que apresentam termos e conceitos relacionados à temática, entre outras mencionadas pelos participantes, tempo e espaço;
- b) Bibliografia mencionada pelos/as alunos/as
- c) Outros espaços de formação na perspectiva da ERER

DIMENSÃO 3 - Indicadores de consistência política.

- a) Pesquisas de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC);
- b) Percepções, experiências e intervenções pedagógicas no desenvolvimento do estágio curricular;
- c) Materiais pedagógicos que os discentes conhecem para trabalhar a temática.

Segundo Marconi; Lakatos (1996), as entrevistas possibilitam obter informações que complementaram os dados encontrados na análise documental. Sendo assim, foram analisadas, focalizando o discurso dos sujeitos e a conjuntura social na qual estão inseridos, sem pretensão de criar juízos de valor ou identificar verdades e mentiras, mas buscando compreender seu lugar de fala como revelador de realidades e ideologias presentes em um determinado contexto histórico (FERNANDES, 2008).

Foram realizadas 16 entrevistas, sendo cinco com professores/as, dois deles já atuaram como coordenadores do Curso, e 11 com alunos/as. Na aplicação das entrevistas foi entregue aos entrevistados o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Apêndice A). Após as transcrições das entrevistas, foram devolvidos os textos para cada participante, caso quisessem acrescentar ou retirar trechos.

Os/as alunos/as foram localizados/as por diferentes estratégias: após a análise das atas de reunião do Conselho de Curso, identificamos nomes de alunos/as que compuseram a representação discente e enviamos e-mail solicitando entrevista; em observação realizada dentro das atividades do Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação Docente (PESCD) na disciplina de Didáticas da educação das relações étnico-raciais, também identificamos possíveis entrevistados e enviamos e-mail para o grupo da sala. Através dos TCCs, também localizamos dois ex-estudantes que nos concederam entrevista.

Os sujeitos entrevistados apresentam perfis que contemplam diferentes períodos do curso, assim como também são diversificadas as categorias de pertencimento racial, faixa etária, condição socioeconômica, gênero, atuação na educação básica, pós-graduação, que realizam/realizaram pesquisa dentro da temática de relações raciais no TCC. O roteiro de entrevista pode ser consultado no (Apêndice B e C)

Para preservação da identidade dos participantes criamos identificações com códigos enumerados a partir da ordem em que foram realizadas as entrevistas. Seguida da numeração identificamos as entrevistas dos/as alunos/as com a letra A e dos docentes com a letra D. Em alguns casos, para preservar a identidade, nos trechos, em que são mencionando nomes, instituições e participantes, utilizaremos o código (*). A pesquisadora está referenciada pelas iniciais I.A.C. Na maioria dos casos, mantivemos os nomes de professores/as responsáveis por disciplinas quando citados por alunos/aas, porque acreditamos não acarretar nenhum prejuízo ético, e também porque parte dos/as alunos/as identificam-se, na maioria dos casos, com os/as professores/as que propriamente com a nomenclatura das disciplinas.

Durante a pesquisa de campo, a pesquisadora participou de diferentes espaços de debates impulsionados por estudantes de Pedagogia e também realizou observações livres do cotidiano do Campus, como assembleias, eventos da Universidade, coletivos de estudantes, com intenção de apreender como o tema das relações étnico-raciais emergia nas discussões. Em abril de 2015, ocorreu uma Assembleia do Curso de Pedagogia na qual os principais pontos debatidos foram: comissão eleitoral para formação do Centro Acadêmico (C.A.), representação discente nos Departamento de Educação (DEd) e Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas (DTPP) e organização da Semana da Educação. Pontualmente na discussão sobre a semana da Educação, havia uma tensão quanto à programação e uma aluna negra apontou a necessidade de incluir atividades sobre a questão racial.

Aproveitando a ocasião da Assembleia, comunicamos sobre o desenvolvimento dessa pesquisa e solicitamos entrevistas aos alunos interessados em colaborar. A partir do interesse obtivemos uma lista de contatos de 10 pessoas e entrevistamos dois alunos. Em virtude de outras atividades da pesquisa não conseguimos agendar entrevistas com os demais.

Observamos que há significativo interesse dos estudantes em falar sobre o tema, principalmente aqueles com maior engajamento nos debates sobre as temáticas raciais. Embora consideremos significativa a abertura dos estudantes em conceder as entrevistas, é importante ressaltar que não conseguimos acessar aqueles estudantes, indicados pelos colegas de sala, que seriam “mais resistentes” à temática racial. Ainda sobre as dificuldades, durante o processo de

entrevista sentimos uma constante necessidade de realizar pequenas reformulações nas perguntas, após identificar que algumas delas não foram compreendidas pelos entrevistados.

Não foram encontradas significativas dificuldades para aplicação das entrevistas, entretanto, ocorreram alguns desencontros e não comparecimento de alguns participantes, apesar da ampla abertura dos/as alunos/as em conceder entrevista¹⁵.

Formação de professores e relações raciais: alguns apontamentos sobre o debate

Segundo Creswell (2010), a revisão é compreendida como uma das primeiras etapas da pesquisa científica, e tem como propósito ampliar discussões e preencher lacunas de estudos anteriores desenvolvidos no campo, podendo ainda contribuir para a melhor definição do problema de pesquisa, bem como, situar a relevância social da investigação dentro do escopo teórico-metodológico já constituído no campo acadêmico.

Sendo assim, para compreender as diferentes perspectivas e posicionar nosso trabalho no campo de produções sobre a formação de professores no curso de Pedagogia, elaboramos um *mapa da literatura*, o qual trata-se de um resumo visual da pesquisa que já foi conduzida por outros autores (CRESWELL, 2010).

Inicialmente localizamos algumas pesquisas na base internacional *Education Resources Information Center* (ERIC), com intuito de pontuar, brevemente, algumas chaves de discussões sobre formação de professores e relações raciais no contexto norte-americano, também revisamos alguns artigos indexados no Scientific Electronic Library Online (SCIELO) e publicados em Anais do COPENE que se propuseram a realizar um balanço da produção acadêmica sobre formação de professores.

Na base do ERIC, encontramos 11 artigos utilizando as seguintes palavras-chave: “pedagogy course”; “race”; “Initial Teacher Training race”; “Racial Differences”; “Teacher Education programs racial”. Dentre eles, apresentamos abaixo, alguns pontos centrais debatido em três produções que, em nossa avaliação, articulam-se com as linhas de discussões dessa pesquisa.

¹⁵ Durante a entrevista, alguns alunos indicaram colegas de sala que em sua percepção seriam resistentes à temática. . Tentamos contato, mas não conseguimos agendar entrevista devido o não interesse dos alunos. portanto nossa coleta de dados reuniu entrevistas de alunos com abertura à temática e com significativa experiência no debate das relações raciais, mas esse fator não isentou os entrevistados de expressarem críticas às lacunas do curso.

O artigo intitulado *Toward a Race Pedagogy for Black Faculty*, dos autores Rosemary B. Closson, Lorenzo Bowman e Lisa R. Merriweather (2014), apresenta discussões sobre as práticas pedagógicas de educadores negros universitários com o objetivo de analisar as diferentes estratégias utilizadas pelos docentes para quebrar a resistência dos estudantes brancos quanto às questões raciais.

Closson, Bowman, e Merriweather (2014) denunciam o fato de que as faculdades de pós-graduação não preparem os profissionais para o trato das questões raciais e a literatura não contemplar uma Pedagogia para as faculdades negras. Ancorados na Teoria Racial Crítica e na noção de *práxis* concebida por Paulo Freire, os autores defendem uma Pedagogia racial pautada em quatro elementos centrais, a saber: 1) diálogo autêntico que desenvolva uma Pedagogia libertadora; 2) as experiências de vida e acadêmica de professores negros, que devem ser consideradas no processo de ensino nas faculdades; 3) os educadores negros devem realizar uma autorreflexão considerada parte significativa para o desenvolvimento da *práxis*; 4) o elemento crítico final da Pedagogia racial exige que tanto os professores quanto os alunos se permitam a assumir os riscos nas discussões raciais de forma intencional e, desse modo, o ensino das questões raciais se tornará mais crítico.

No artigo *Engaged Pedagogy and Critical Race Feminism*, a pesquisadora negra norte-americana Theodora Regina Berry (2010) discute o currículo de formação, propondo a intersecção dos recortes de raça e gênero no contexto da formação de professores. Berry (2010) baseia-se nos trabalhos da feminista negra bell hooks (1994), da jurista Adrien K. Wing (1997) e de Theodora Barry (2010), para defender uma *práxis* pedagógica pautada na perspectiva feminista crítica da raça e problematiza como a literatura, as conferências e as reuniões de escolas ainda culpam os professores pelo o que eles não estão fazendo em sala de aula. Ainda para a autora, os professores e os formadores de docentes, assim como os alunos, também são vítimas do sistema político que não promove justiça sociais.

Para Berry (2010), os problemas da formação de professores são pouco avaliados na fonte, isto é, nos cursos de formação de professores e, por isso, para a autora, três perguntas são centrais, a saber: como são estruturados os programas de formação de professores? De que maneira esses programas são avaliados? E, de que forma os formadores de professores podem envolver-se em um modelo de autoavaliação e de avaliação crítica reflexiva para a contínua melhoria da *práxis* que apoia a igualdade educacional? (BERRY, 2010, p. 20). Para responder a esses questionamentos, a autora realiza uma descrição crítica dos pressupostos da *Engaged Pedagogy* e do feminismo racial, a partir da experiência de um curso de fundamentos sociais.

No artigo *Initial Teacher Training: Understanding Race, Diversity and Inclusion*, a socióloga Kalwant Bhopal e a psicóloga Jasmine Rhamie (2014), ambas integrantes da University Southampton - London, analisam a formação inicial de professores, articulando as discussões conceituais sobre raça. Para as autoras, a formação inicial de professores ainda é um tema pouco explorado nas pesquisas. Assim, as autoras propuseram-se a analisar como os estudantes das universidades inglesas compreendem o significado de ser negro e branco dentro do contexto de formação inicial de professores. Para atingir os objetivos da pesquisa, Bhopal e Rhamie (2014) aplicaram entrevistas e questionários aos alunos, obtendo resultados que indicaram que os alunos dos cursos de formação inicial de professores tinham entendimentos multifacetados sobre raça, diversidade e inclusão. As autoras concluem o trabalho apontando a necessidade de uma consistente formação que contribua para que os alunos ampliem a compreensão da diversidade e da luta contra o racismo na sala de aula.

Com base nos artigos internacionais apresentados, podemos observar que há indicações de propostas metodológicas para formação de professores ancorada em uma perspectiva da Pedagogia racial e do feminismo racial crítico, enquanto que as pesquisas nacionais concentram-se mais nas análises dos problemas decorrentes das ausências das relações raciais nos processos de formação de professores/as.

Apesar de identificar uma produção acadêmica brasileira focalizar as lacunas, podemos identificar nos projetos de cursos de algumas instituições reformulações curriculares com propostas metodológicas exitosas para a formação de professores na perspectiva da EREER, como no caso da UNEB, UFMA e a UNILAB. É na perspectiva de mapear as possibilidades metodológicas que desenvolvemos a análise dos cursos de Pedagogia da UFSCar.

Para mapear a produção nacional sobre formação de professores, inicialmente localizamos artigos, teses e dissertações que se propuseram a realizar balanços dentro do recorte temático e temporal escolhidos para o desenvolvimento dessa pesquisa. Assim, identificamos os seguintes autores: Monteiro, (2010), Silva, (2010), Xavier de Paula e Guimarães, (2014), Silva (2014), Coelho, Santos e Silva (2014).

Ao realizar um levantamento no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, entre 2001 e 2005, Rosana Monteiro (2010) identificou quatro trabalhos que abordaram as relações raciais e a formação de professores, sendo duas teses e duas dissertações desenvolvidas na UFSC (Clemencio, 2001), UFF (Assis, 2006), UFBA (Jesus, 2007) e UFRN (Coelho, 2005). Segundo Monteiro (2010), dentre os quatro trabalhos encontrados, o mestrado de Santos (2003) é o único que aborda as relações étnico-raciais no Curso de Pedagogia.

Para sua dissertação de mestrado, Silva (2010) também realizou levantamento bibliográfico da produção de teses e dissertações em cinco universidades públicas e particulares do estado de São Paulo, entre os anos de 1988 e 2008. As universidades pesquisadas foram PUC-SP, UFSCar, UNESP, USP e UNICAMP, sendo as fontes de pesquisa os próprios bancos de dados das instituições. O levantamento realizado por Silva (2010), mais especificamente, o primeiro capítulo, pela riqueza de detalhes e estratégias que o autor utilizou configura-se como um importante instrumento que pode servir como orientação metodológica das etapas de levantamento. O trabalho também nos possibilita visualizar a distribuição da produção acadêmica sobre a formação de professores/as para a educação das relações raciais no estado de São Paulo, bem como nos permite conhecer alguns atores sociais (orientadores) e as agências de financiamento das pesquisas.

Silva (2010) identificou 16 pesquisas que articularam os temas relações étnico-raciais e formação de professores/as, entre os níveis de doutorado e mestrado, ficando assim distribuídos: três na PUC-SP; três na UFSCar; uma na UNESP; quatro na UNICAMP e cinco na USP. Dentre essas 16 pesquisas identificadas, apenas duas trataram sobre formação inicial de professores isoladamente. Dos/as 12 orientadores/as identificados/as, a Profa. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e a Profa. Dra. Neusa Maria Mendes Gusmão, aparecem com maior número de orientações, cada uma com três pesquisas, dentro do período pesquisado por Silva (2010).

Quanto à distribuição de pesquisas por agências de financiamento, o autor identificou a seguinte distribuição: CAPES – quatro; CNPq – uma; FAPESP – duas; Fundação Ford – uma; Financiamento do pesquisador – cinco; CAPESP/ CNPq – uma; Fundação Ford / CNPq – uma.

No artigo *10 anos da lei federal 10.639/03 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas*, os autores de Xavier de Paula; Guimarães (2014) desenham um importante “estado da arte” sobre a formação de professores para a educação das relações étnico-raciais no Brasil. Os autores utilizaram como fonte de investigação os relatórios de pesquisas consolidados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e a plataforma de artigos científicos indexados na *SCIELO*.

Como procedimentos metodológicos, Xavier de Paula; Guimarães (2014) realizaram uma concisa análise crítica das referências bibliográficas e documentais. Os resultados da análise evidenciam que até o ano de 2000 a formação de professores não tinha visibilidade, uma crescente demanda pelo tema de pesquisa, ocorre nos anos posteriores. Os autores classificam as pesquisas em quatro grupos, a saber: 1) formação de professores; 2) formação inicial; 3) formação continuada e 4) temas afins. Foram analisadas 12 teses de doutorado e 15

dissertações de mestrado, e dentre esses 32 trabalhos, sete pesquisas abordaram formação inicial: duas teses de doutorado, Jesus (2007) e Monteiro (2010); e cinco trabalhos de mestrado, Santos (2003), Silva (2007), Pinheiro (2009), Oliveira (2010) e Silva (2013).

Coelho; Santos e Silva (2014) também realizaram um consistente levantamento e análise das teses e dissertações brasileiras relacionadas à temática da educação e relações raciais. As autoras recensearam trabalhos defendidos no período de 2000 a 2010, dentro dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE), avaliados com conceitos 04, 05 e 06 (CAPES), distribuídos nas instituições federais de Ensino Superior, diferentes regiões do País e nos Grupos de Pesquisa cadastrados no CNPq.

No artigo de Coelho, Santos e Silva (2014), podemos constatar que há uma ínfima produção de pesquisas sobre educação das relações raciais defendidas no Brasil, sendo que dentre o total de 98 dissertações e teses, 16 abordaram a formação de professores. O levantamento não detalha a formação de professores em suas modalidades inicial e continuada.

Os termos utilizados por Coelho, Santos e Silva (2014) para o levantamento foram: “negro”, “diversidade cultural”, “formação de professores” e “currículo”. Uma amostra de 19 trabalhos sobre política curricular e relações raciais foi classificada de acordo com as temáticas discursivas, os agentes enunciativos, as categorias enunciativas e subcategorias.

As temáticas discursivas elencadas foram: 1) Lei nº 10.639/03 e 2) Ações Afirmativas. No que se refere à Lei nº 10.639/03, as autoras identificaram os agentes enunciativos Anselmo (2003), Gatinho (2008), Souza (2009), Onasayo (2008), Santana (2010) e Moreira (2008). O levantamento trabalhou com as categorias enunciativas considerando que “questão racial é constituída no e pelo discurso da legislação educacional” (COELHO, SANTOS, SILVA, 2014, p. 16). Fazer essa última afirmação significa dizer que “os discursos sobre a Lei nº 10.639/2003 articulam-se com as várias dimensões das disputas presentes no campo social [...] e as instituições educacionais [...] acabam sendo entendidas, em muitas das formulações, como instrumento essencial no processo de implementação das Políticas para Igualdade Racial” (Ibidem, 2014, p. 12).

As autoras supracitadas consideram que a categoria enunciativa da tese de Monteiro (2010) está apoiada na concepção de raça enquanto construto social, ou seja, “[...] dizer que *raça* é uma construção social é assumir que lhes são atribuídos sentidos que influenciam a percepção a respeito de indivíduos e grupos e muitas das práticas sociais a que estes são submetidos (GUIMARÃES, 2002, *apud* COELHO, SANTOS, SILVA, 2014, p. 17).

Já as pesquisas de Jesus (2007) e Nunes (2007) foram classificadas como aquelas cujo desenvolvimento teve como base a categoria enunciativa que aborda “a questão racial no currículo e a política para a equidade”. Para Coelho, Santos e Silva (2014), “[...] as produções apresentadas nessa categoria enunciativa apontam que o currículo não é neutro (APPLE, 2009), [...] já que este, por sua vez, tem um caráter político, social e de relações de poder na qual se envolve a questão *racial* e as políticas para equidade” (COELHO, SANTOS e SILVA, 2014, p. 19).

Nos Anais do COPENE 2014, identificamos a pesquisa *Formação de professores e relações étnico-raciais: um balanço da produção acadêmica* de autoria de Alexandra Lima da Silva (2014). A pesquisadora descreve um levantamento realizado no banco de dados da CAPES, entre 2003 e 2012, que totalizou 170 trabalhos sobre a temática das relações raciais. Dentre uma amostra de 22 pesquisas que abordaram a formação inicial de professores, apenas Walter Lippold (2008) abordou a formação de docentes para a educação das relações étnico-raciais.

Além das consultas nas bases mencionadas, também temos registros dos trabalhos de Ribeiro, (2014) e Chiericatti (2014), que abordaram a formação inicial de professores na perspectiva da educação das relações étnico-raciais. A seguir apresentaremos algumas considerações sobre os/as autores/as mencionados.

As autoras Bedani (2006), Monteiro (2010), Ribeiro (2014) e Chiericatti (2014) também analisaram, respectivamente, os cursos de Pedagogia da UFSCar, da Universidade São Francisco – USF - Bragança Paulista, da Universidade Federal de Goiás – UFG e de um Centro Universitário de Belo Horizonte. De modo geral, as conclusões das autoras apontam para as lacunas das questões raciais e do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no Curso de Pedagogia das instituições mencionadas.

A dissertação de mestrado de Bedani (2006) buscou compreender, a partir do ponto de vista de alunos/as e professores/as, como é e como deve ser o tratamento da diversidade étnico-racial no curso de Pedagogia. Os participantes da pesquisa foram três alunos/as e quatro professores do Curso de Pedagogia da UFSCar, e no desenvolvimento do trabalho, a autora se debruça fortemente nas discussões sobre a cientificidade da Pedagogia. Podemos presumir que o momento histórico de aprovação das DCNs - CP, em 2006, influenciou significativamente o desenho da pesquisa em Bedani (2006).

A pergunta norteadora da pesquisa foi: “Como a diversidade étnico-racial é tratada e como deve ser tratada no curso de Pedagogia, no entender de alunos/as e professores/as?” (BEDANI, 2006, p. 13). Naquele momento histórico, entre os anos de 2005 e 2006, de modo

geral, os participantes da pesquisa apontaram a ausência da temática no curso de Pedagogia; sugerindo a criação de uma disciplina obrigatória específica para tratar do tema enquanto espaço institucionalizado, ponderando que o conteúdo deveria ser trabalhado durante todo o curso, não apenas em uma disciplina. Os estudantes participantes da pesquisa também criticaram a ausência de consciência racial e a falta de base do corpo docente; afirmando que a estrutura do curso não oferecia nenhuma sensibilização para o tema e sugerindo que o ponto de partida para a inserção da temática no curso deveria ser a leitura do Parecer CNE/CP nº 3/2004 e da Resolução CNE/CP 1/2004, além das discussões sobre Ações Afirmativas; também defenderam a importância de uma Pedagogia antirracista e a presença de professores negros na universidade como possibilidades de construção de diálogos sobre a diversidade.

Diante do exposto, podemos inferir que a dissertação de Bedani (2006) é uma importante contribuição para visualizarmos as principais demandas dos alunos e professores naquele contexto de aprovação das DCNs EREER e seus reflexos no Curso de Pedagogia da UFSCar.

Jesus (2007), na tese intitulada *De como tornar-se o que se é: narrativas implicadas sobre a questão étnico-racial, a formação docente e as políticas para a equidade*, realiza uma discussão acerca da formação inicial de professores em dois cursos da Universidade Federal da Bahia (UFBA), tomando como base as perspectivas multireferencial, multicultural e o pensamento anticolonial da educação, analisando a inserção da questão étnico-racial nos currículos a partir das políticas para a equidade adotadas pela instituição. Para a autora, a história de vida é uma análise do processo de formação profissional, a partir de um empreendimento historiográfico, com ênfase nos aspectos de inserção social e cultural da Pedagogia e da educação (JESUS, 2007).

A dissertação de Santos (2007) teve como objetivo apreender qual a compreensão dos graduandos em Pedagogia sobre o racismo, preconceito e discriminação racial. Fundamentando-se no arcabouço teórico sobre formação de professores e racismo na literatura nacional, a pesquisa adotou como procedimento metodológico a aplicação de entrevistas semiestruturadas e realizou a análise de um caso de ensino. Os participantes da pesquisa foram alunos do Curso de Pedagogia que atuavam na Educação Básica e, segundo a autora, os graduandos demonstravam significativa compreensão sobre os conceitos apresentados, apontando a inexistência de discussões no curso sobre diferenças étnico-raciais, gênero, religião e orientação sexual. As conclusões da autora chamam a atenção para a importância dada às formas de discriminação na formação de professores.

A tese de Monteiro (2010) intitulada *A educação para as relações étnico-raciais em um curso de Pedagogia: estudo de caso sobre a implantação da Resolução CNE/CP 01/2004*, pode ser considerada uma das mais relevantes contribuições para as discussões sobre a formação inicial de professores com vistas à educação das relações étnico-raciais.

A autora teve como enfoque analisar *se e como* a implantação das DCNs-ERER vinham ocorrendo e em que medida isso contribuiu para a formação de profissionais da educação capazes de romper com a reprodução das ideologias ainda operantes relacionadas ao racismo, no contexto da sociedade capitalista contemporânea. O universo da pesquisa foi o Curso de Pedagogia de uma universidade privada, a Universidade São Francisco- Bragança/SP (USF – Bragança), sendo utilizados como procedimentos metodológicos, a análise documental e a aplicação de entrevistas abertas e fechadas aos professores/as e alunos/as.

Os conceitos de raça, racismo, discriminação racial e preconceito racial, utilizados na pesquisa, estão ancorados nos estudos de Munanga (2002), Silvério (1999), Hosenbalg (2005), Jaccoud e Teodoro (2005), Ianni (2004), entre outros; e a categoria enunciativa compreende a raça enquanto construto social, conforme classificaram Coelho, Santos e Silva (2014).

Na pesquisa, Monteiro (2010) realizou uma revisão das reivindicações históricas do Movimento Negro no campo educacional desde a década de 1930, suscitando reflexões acerca das concepções neoliberais e suas influências nas políticas educacionais e, também questionando as políticas de formação de professores/as centradas no modelo tecnicista que priorizam disciplinas de metodologias e técnicas, o que para a autora poderiam restringir-se aos “modos de fazer”. Para Monteiro (2010), esta perspectiva tem sérias implicações na formação de professores para a educação das relações étnico-raciais, uma vez que para combater o racismo na escola, os docentes precisam compreender os mecanismos do mesmo dentro da sociedade brasileira.

Sob a perspectiva gramsciana, Monteiro (2010) afirma que a Pedagogia do “aprender a aprender” tem como base uma educação cognitiva, fortemente divulgada pela Declaração de Jontiem (UNESCO, 1990). Para a autora, aquela Pedagogia constitui-se em um dos obstáculos para a educação das relações étnico-raciais e dificulta o alcance das demandas do movimento social negro, pois, "simplificam a formação escolar produz o esvaziamento de conteúdos, enfatizam a metodologia de ensino como mera técnica e a colocam no lugar de conteúdo, reforçam o individualismo, focalizam o imediato e o útil dentre outras possibilidades" (MONTEIRO, 2010, p. 232).

Para Monteiro (2010), são as intervenções dos organismos internacionais na educação, somadas às perspectivas como a Pedagogia do *aprender a aprender* e *das competências*, que dificultam o processo de implementação das DCNs EREER. Nesse aspecto, a autora menciona que as DCNs para os cursos de Pedagogia (DCNs/CP) e as DCNs EREER aprovadas no bojo do contexto neoliberal, estão perpassadas pelas concepções de Pedagogia nas perspectivas supracitadas.

A década de 1990 foi um período histórico de grandes reformas neoliberais no Brasil. No campo da educação, o marco histórico foi a “Conferência Mundial de Educação para Todos”, que ocorreu em Jontiem, na Tailândia. Tais reformas defendiam a descentralização, a autonomia escolar, a gestão democrática, a profissionalização dos professores, um currículo baseado em competências e o estabelecimento de sistemas centrais de avaliação. Órgãos internacionais como o Banco Mundial (BID) e a UNESCO influenciaram significativamente as políticas educacionais brasileiras. O discurso oficial do Banco Mundial era de que a educação tinha um papel fundamental para a redução da pobreza.

Embora considere a importância da prática, Monteiro (2010) critica às propostas tecnicistas que indicam “modos de fazer”, pois estas têm

[...] implicações para a educação das relações étnico-raciais, considerando-se a complexidade do tema racismo, sua origem, reprodução e seu combate, por exemplo, não pode se realizar por meio de mera instrumentalização docente. Não é suficiente apresentar aos futuros professores como se combate o racismo na sala de aula. Compreender o que significa racismo contra os negros no Brasil é fundamental inclusive para se reconhecer sua manifestação nas relações interpessoais, no material didático, nas muitas ausências e lacunas presentes na história [...] (MONTEIRO, 2010, p. 152).

As Pedagogias progressistas¹⁶, ao contrário das liberais, partem de uma análise crítica das realidades sociais e “têm se sustentando em três tendências: a libertadora, mais conhecida como Pedagogia de Paulo Freire; a libertária que reúne os defensores da autogestão; a crítica-social dos conteúdos que diferentemente das outras, acentuam a primazia dos conteúdos [...]” (LIBÂNEO, 1990, p. 64).

¹⁶ Buscando entender as tendências pedagógicas via teoria do currículo, grosso modo, podemos afirmar que as teorias progressistas no Brasil são classificadas como críticas do currículo, sendo que a diferença marcante entre a perspectiva crítica e a pós-crítica, para Silva (2011), está nas categorias de análise: a primeira tem um aporte econômico e a segunda compreende os processos raciais, de gênero e sexual para analisar e definir o que é currículo. São tendências da teoria pós-crítica: o multiculturalismo, o pós-estruturalismo, o pós-colonialismo, os estudos culturais, os estudos feministas, as narrativas étnico-raciais, a teoria *Queer*, entre outros.

Se as Pedagogias do “aprender a aprender” e tecnicistas são para a educação das relações étnico-raciais obstáculos, teriam as Pedagogias progressistas possibilidades de contemplar as demandas e princípios orientadores da temática? Qual a emergência de criar novas Pedagogias de combate ao racismo, como propõem as DCNs ERER?

Para a autora, há uma articulação das DCNs ERER com as DCNs/CP, o que ampliou a política curricular e constituiu-se em uma estratégia importante de inferência na produção-reprodução do racismo na formação dos profissionais da educação (MONTEIRO, 2010, p. 237). Nas conclusões da pesquisa, Monteiro (2010) destaca que a USF-Bragança não implementou efetivamente as DCNs ERER e sua hipótese de que a participação do Movimento Negro, representado pela ONG Educafro, e a inserção de alunos negros nas universidades que poderiam contribuir para inclusão de conteúdos relacionados a educação das relações étnico-raciais, não foi confirmada. Para Monteiro (2010), os estudantes negros pouco contribuíram para as mudanças curriculares no curso de Pedagogia da instituição. O conjunto de dados levou a autora a apontar em suas conclusões a necessidade de se realizar uma revisão das Pedagogias presentes nos cursos.

A dissertação de mestrado de Silva (2013) analisou como está ocorrendo a aplicação do que foi determinado pela Lei nº 10.639/03 nos cursos de licenciatura em História, Artes Visuais, Letras, Literatura de Língua Portuguesa e Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Fundamentando-se no multiculturalismo crítico, perspectiva defendida por Peter McLaren (2000), o trabalho analisou os dispositivos legais que orientam a implementação da supracitada Lei, aplicando entrevistas aos coordenadores de cursos e aos discentes. Os resultados da pesquisa apontaram para a necessidade de inserir conteúdos pedagógicos referentes à Lei nº 10.636/03 e de contratação de professores estudiosos da temática para o quadro da universidade.

O conjunto de pesquisas encontradas e descritas acima, nos permite afirmar que há uma crescente produção científica e diversidade de problemas de pesquisas relacionados à temática da formação de professores e relações étnico-raciais com diferentes linhas de discussões e metodologias, entretanto, quando se refere à formação inicial e, principalmente, ao curso de Pedagogia, há uma ínfima produção, sobretudo, no âmbito do doutorado (MONTEIRO, 2010; SILVA, 2010).

Para finalizar, em nossa avaliação, as pesquisas nacionais abordaram a concepção de raça, os impactos das DCNs ERER na formação de professores, analisaram programas de formação de professores, as trajetórias de vida, etc. Os procedimentos metodológicos presentes nessas pesquisas, em sua maioria, contemplam a análise documental e entrevistas com

abordagem qualitativa, concentrando-se mais fortemente na análise dos problemas decorrentes da ausência de formação e apontando a perspectiva multicultural como uma possibilidade para a formação de professores para a educação das relações étnico-raciais. Observa-se que parte dessas pesquisas foram orientadas pelo estudo de caso qualitativo com a intenção de apresentar os desenhos e as possibilidades das instituições na formação de professores para a educação das relações étnico-raciais. Segundo Dias (2007, p. 60): “Precisamos investigar quais as metodologias mais eficazes, que tipo de conteúdo, de fato, modifica as estruturas do pensamento do professor, como ele incorpora os conhecimentos adquiridos na sua prática e quais mudanças são possíveis a partir disso [...]”.

É nessa esteira de diálogos com as pesquisas sobre formação de professores para a EREER no Brasil que tomamos como estudo de caso o Curso de Pedagogia da UFSCar - São Carlos, buscando identificar os seguintes aspectos: organização do currículo, os espaços formativos, os entraves departamentais, as ênfases e lacunas sobre a temática, o impacto na formação dos graduandos e tendo como principais questões norteadoras: qual a política de formação de professores para a EREER da UFSCar? Qual Perfil docente na perspectiva das relações raciais a UFSCar está formando? Quais as percepções dos alunos/as e coordenadores do curso e professores/as sobre a questão racial no curso de Pedagogia?

Parte I

O Universo pesquisado¹⁷

[...] eu acho que a UFSCar tem uma vantagem, porque ela te possibilita tipo assim, durante a minha formação me possibilitou alguns momentos formativos com a temática, diferente de outras instituições que eu conheço, eu acho que esse é o principal diferencial, por mais que exista um micro movimento de alguns professores, mas ainda existe, essa é a questão, que em muitos lugares a gente sempre tem, mas eu acho que também tem um processo de formação contínua, é muito pouco, falar que um professor dá conta de trabalhar com determinados assuntos só com uma formação de graduação, essa que é a verdade e assim tem que estar em um contínuo processo de aprendizagem (ENTREVISTA, 009 A).

[...] eu tenho muito orgulho de ter me formado aqui, sei lá eu gosto muito da minha formação e gostaria muito que isso se alastrasse para as outras universidades, para as outras, as particulares, principalmente porque a gente sabe que as particulares muitas vezes os professores vieram de escolas particulares também, porque as vezes quem fez escola pública vai fazer a área acadêmica, vai abrir uma escola, porque tem muita gente com dinheiro que vem fazer uma universidade pública. Principalmente na UNICAMP, USP, a UFSCar é uma exceção. A UFSCar é uma das mais democráticas que tem, mas enfim é isso [...] (ENTREVISTA, 006, A).

[...] e porque surgem os núcleos de estudo afro-brasileiro? Isso não é característica da UFSCar, na minha leitura eles surgem, em primeiro lugar, pela presença de professores negros em algumas universidade, em segundo lugar, por uma observação da ausência de conteúdo na formação de professores, por exemplo, nos curso de licenciatura que permitisse os professores lidarem com essa temática nas salas de aulas [...] (ENTREVISTA, 001 D).

¹⁷ A partir deste capítulo utilizaremos trechos das entrevistas concedidas pelos/as professores/as e alunos/as participantes dessa pesquisa. Os/as participantes/as estão referenciados/as por códigos de acordo com a sequência numérica em que foram realizadas as entrevistas, conforme mencionado na seção “Caminhos Metodológicos”. O perfil dos/as entrevistados/as pode ser visualizado no “Quadro de caracterização” localizado na parte III dessa pesquisa.

As descrições sobre os *modos operandi* que tornam a UFSCar uma instituição singular no debate das relações raciais nos ajudam na compreensão do contexto estrutural, histórico e político em que se insere o curso de Pedagogia, bem como nos indicam potenciais espaços de formação na perspectiva da EREER, no interior da universidade.

Segundo Chauí (2003), a universidade pública é uma instituição na qual suas práticas sociais estão fundadas e estruturadas no reconhecimento e legitimidade externa e interna, e como tal, reflete a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo: “tanto é assim que vemos no interior da instituição universitária a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade como um todo” (CHAUÍ, 2003, p. 1).

A universidade, conforme define Bourdieu (2004), é um *campo* movediço em que ocorrem relações entre indivíduos e estruturas sociais, regidos por leis internas e lógicas próprias de funcionamento, em que os agentes, a depender da posição e acúmulo de capital, são quem definem o que pode ou não se pode fazer no *campo*.

Sendo assim, o universo em que se desenvolveu a pesquisa também é marcado por esse emaranhado de tensões, contradições, conflitos, disputas políticas e ideológicas, presentes na sociedade racista, machista, sexista, homofóbica e transfóbica, e que constituem os espaços institucionais da sociedade brasileira.

No entanto, nesse breve quadro de caracterização do contexto em que se insere o Curso de Pedagogia, temos como intuito, sem desconsiderar esse emaranhado institucional e sem deixar de projetar as críticas, nos centrarmos nas descrições das potencialidades e do protagonismo de sujeitos envolvidos nos debates sobre as relações raciais dentro do campus.

A Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) é uma instituição pública fundada em 1968, no bojo da ditadura militar, localizada no interior do estado de São Paulo e contando com quatro Campi situados nas cidades de São Carlos¹⁸, Araras, Sorocaba e Lagoa do Sino.

¹⁸ Fundada em 1857, a cidade de São Carlos fica a 235 km da capital do estado e tem uma população de 238.950 habitantes, tendo uma população universitária flutuante em uma estimativa de 29.500 habitantes em 2014. Em virtude da presença de dois Campi universitários da Universidade de São Paulo (USP) e da UFSCar, a cidade é conhecida como capital da tecnologia. No período da escravidão, a cidade representou o segundo lugar do estado em tráfico de escravos no interior paulista, ficando atrás somente da região de Campinas. Sobre a história da escravidão em São Carlos ver "Inventário Analítico: A escravidão em São Carlos" do Prof. Dr. Álvaro Rizzoli, que se encontra no acervo do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos (NEAB/UFSCar).

Do total de 62 cursos de graduação ofertados nos quatro Campi da UFSCar, 39 deles são oferecidos no Campus de São Carlos, sendo que desse total, oito são cursos de licenciaturas¹⁹. A licenciatura em Pedagogia corresponde a um total de 90 vagas ofertadas em dois turnos, diurno e noturno, na modalidade presencial. Reiteramos que o universo analisado na pesquisa focalizou o Curso de Pedagogia na modalidade presencial e ofertado em São Carlos, já que a Universidade também oferta o curso à distância (EAD) e também presencialmente no Campus de Sorocaba.

O Campus possui 300 laboratórios, uma biblioteca, um ambulatório, dois teatros, nove anfiteatros, 12 auditórios, um ginásio, um parque esportivo, sete quadras, duas piscinas, um restaurante universitário, quatro lanchonetes, 124 salas de aula e 672 vagas internas e externas de moradia estudantil.

A Biblioteca Comunitária (BCo) é composta por um amplo acervo e 10 coleções especiais, dentre elas a biblioteca do sociólogo Florestan Fernandes²⁰, constituindo um museu de documentos da sua vida pessoal e pública.

A UFSCar- Campus São Carlos é composta por sete Núcleos de Extensão ligados à Pró-Reitoria de Extensão (ProEx). Também subordinados à Reitoria estão os três centros acadêmicos distribuídos nas áreas de Ciências Biológicas e da Saúde (CCB), Ciências Exatas e Tecnologia (CCET) e Educação e Ciências Humanas (CECH).

No CECH estão alocados a Unidade Especial de Informação e Memória (UEIM), o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB) e o Núcleo de Estudos sobre Comportamento, Cognição e Ensino (ECCE). Do total de 10 departamentos que integram o CECH, atualmente três deles são responsáveis pelas disciplinas ofertadas no curso de Pedagogia, a saber, Departamento de Educação (DEd) composto por 22 professores/as e Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas (DTPP) (DTPP), formado por 19 professores/as; e Departamento de Psicologia- (DPsi) , uma professora responsável por disciplina na pedagogia²¹.

¹⁹ Licenciaturas: Ciências Biológicas; Educação Física; Filosofia; Física; Letras; Matemática; Música; Pedagogia e Química.

²⁰ O sociólogo Florestan Fernandes é conhecido por inaugurar novas metodologias de pesquisa na sociologia brasileira. Em pesquisa encomendada pela UNESCO, Florestan Fernandes e Costa Pinto questionaram autores como Gilberto Fryere, que interpretava o Brasil como um país harmônico e democrático racialmente. Florestan Fernandes demonstrou na pesquisa as desigualdades entre negros e brancos. Sobre a sociologia de Florestan Fernandes ver “A reinvenção da sociologia da modernização: Luiz Costa Pinto e Florestan Fernandes (1950-1970)” de Antônio Brasil Jr. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v11n1/a13v11n1>.

²¹ O DTPP foi criado em maio de 2011 após uma cisão entre docentes que atuavam no Departamento de Metodologia de Ensino, o qual era responsável pelas disciplinas de metodologias no curso de Pedagogia até 2011.

Relações étnico-raciais na UFSCar e potenciais espaços de formação do/a Pedagogo/a

Os debates sobre relações raciais na UFSCar têm registros desde a década de 1970, a partir das iniciativas de estudantes da própria universidade e da USP, e de militantes negros integrantes do Grupo Cultural Congada de São Carlos (GONÇALVES, SILVA, 2012). Esse grupo desenvolvia, com as crianças da cidade, trabalhos de combate ao racismo e à discriminação racial, e a partir das constatações do impacto do racismo no desempenho escolar das crianças, elaborou um projeto “visando à criação de um Grupo de Estudos Afro-brasileiros dentro da universidade [UFSCar] que ficaria responsável por assuntos referentes à problemática do negro” (SILVA, 1987, p. 134, *grifo nosso*).

Segundo Silva (1987), o projeto de criação do grupo de estudo pleiteava um espaço político, porém, a instituição “entendeu que queríamos apenas uma sala para realizamos nossas reuniões quando, na verdade o nosso objetivo era de que a universidade assumisse através da pesquisa e infraestrutura, de forma mais eficaz, a questão da discriminação racial” (SILVA, 1987, p. 134).

Esse cenário de reivindicações por parte do Movimento Negro dentro da universidade e a presença de docentes negros preparou o terreno para o surgimento do NEAB²², em 1991. Apesar da sua curta atuação como docente na UFSCar, que perdurou de 1979 a 1980 quando faleceu, o professor Eduardo de Oliveira Oliveira teve um papel importante para a criação do Núcleo, já que foi o principal articulador do diálogo entre o Movimento Negro e a Universidade, conforme aponta Gonçalves e Silva (2012, s.p.) “a proposta de reconhecimento da contribuição negra na sociedade brasileira, entra academicamente aqui na universidade com o professor Eduardo Oliveira e Oliveira [...]”.

Eduardo de Oliveira Oliveira foi um intelectual negro, nascido no Rio de Janeiro em 1924, “[...] dedicou grande parte da sua vida à luta em benefício da comunidade negra, sendo um dos pioneiros a apontar propostas para a construção da Lei Caó - Lei nº 7.437, de 20 de dezembro de 1985²³” (SANTIAGO, 2010, p. 13).

No Acervo da UEIM encontra-se a *Coleção Eduardo de Oliveira Oliveira* da qual foi produzido um *Inventário Analítico* contando mais de 2.200 documentos pessoais e a

²² Partes das informações sobre a história do NEAB foram escritas nessa pesquisa a partir de informações da professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva que integrou a banca de qualificação e defesa da pesquisa. Algumas informações sobre o núcleo não constam documentando, assim a memória da professora foi de fundamental importância para realizarmos essa breve apresentação sobre o Núcleo.

²³ Lei Nº 7.437, de 20 de dezembro de 1985, que inclui entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceito de raça, de cor, de sexo ou de estado civil - nos termos que conhecemos atualmente.

bibliografia intelectual de Oliveira Oliveira.

Do acervo de Eduardo de Oliveira Oliveira destacamos um documento que explicita a intenção de Oliveira em criar um “Centro para o Estudo da História, Vida e Cultura do Negro em virtude da ausência de um setor científico específico sobre o elemento afro-brasileiro”, no estado de São Paulo e municípios.

Um Centro de estudos sobre o Negro, enfatizando o aspecto brasileiro desta experiência é altamente significativo. Sendo mais abrangente em nível nacional, ao estudar a presença negra entre nós, a África estará presente, ao passo que nos estudos sobre a África o negro e sua experiência nas Américas não é levado em consideração (COLEÇÃO EDUARDO DE OLIVEIRA OLIVEIRA).

No acervo mencionado ainda consta um plano de aula datado para o segundo semestre de 1979, intitulado “Educação e a Questão Racial”, no documento uma pergunta é central: Que papel tem a educação e a questão racial na formação do brasileiro e, em particular, do brasileiro negro?

Os conteúdos programáticos propostos por Oliveira, em síntese, contemplavam as seguintes discussões: a) localização do negro no mundo ibérico; b) visão do negro no mundo colonial brasileiro; c) os mitos raciais; d) os problemas da escravidão no mundo ocidental; f) a economia moderna; g) religião e escravidão; h) escravidão e a questão racial no Brasil; i) a escola “cultura e personalidade” na abordagem da questão racial; i) educação na visão contemporânea de alguns teóricos (Gramsci, Anísio Teixeira e Paulo Freire).

No NEAB-UFSCar também constam registros da história de outros militantes e professores/as negros/as, e os seus acervos estão arquivados na UEIM. São as quatro Coleções: Ivair Augusto dos Santos, Thereza Santos, Irmã Raimunda, Coleção Rachel de Oliveira e Coleção Projeto “Salve o 13 de Maio 1986-1988?” e um Inventário Analítico da Escravidão em São Carlos²⁴. Esses acervos constituem-se em fontes profícuas para o desenvolvimento de pesquisas científicas²⁵

²⁴ Mais informações sobre os acervos em: <http://www.ueim.primeiraguerra.com.br/> (UEIM) e <http://www.neab.ufscar.br/biblioteca-digital> Biblioteca NEAB - UFSCar (Acesso em Abril de 2015).

²⁵ No âmbito do NEAB foram desenvolvidas pesquisas utilizando como fonte os acervos que constam na UEIM. A título de exemplo, podemos localizar o trabalho de Santiago (2010) e de Oliveira²⁵ (2008). A monografia “Potencialidades Pedagógicas para a Educação das Relações Étnico-raciais em imagens integrantes da Coleção Professor Eduardo de Oliveira e Oliveira” de Flávio Santiago (2010), e a dissertação de Mestrado “Narrativas de Thereza Santos – contribuições para a educação das relações étnico-raciais”, de Evaldo Ribeiro Oliveira (2008). Ambas pesquisas foram orientados pela Profª Drª Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. O Projeto 13 de Maio ?” foi um Projeto desenvolvimento pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo " no período 19 1986-1988. Os depoimentos e materiais do projeto na cidade de Ribeirão Preto foi registrado por Ana Paula Santos , Ana Maria Ciarlo e Marco Antônio Ciarlo um Cd- Rom “ A criança negra e a escola: inventário da Coleção Projeto “ Salve 13 de maio?””Exemplares do Cd encontram-se no acervo do NEAB/UFSCar.

O Núcleo desenvolve ainda atividades voltadas às questões raciais, articulando o tripé básico da universidade (ensino, pesquisa e extensão), fazendo parte de uma rede de articulação nacional de núcleos e centros de ensino, pesquisa e extensão, distribuídos nas cinco regiões do Brasil. Foram catalogados, por representantes da Associação Brasileira de Pesquisadores/as negros/as (ABPN), até 2014, nas regiões Sudeste, Centro Oeste, Norte, Nordeste e Sul respectivamente 31, 11, 12, 24 e 21 Núcleos e Grupos de pesquisa sobre relações raciais vinculados às universidades brasileiras²⁶.

O NEAB – UFSCar organizou e traduziu para o português os oito volumes da História Geral da África e os dois livros Sínteses da Coleção, em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO) e a Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI)²⁷. Com finalidade de auxiliar o uso pedagógico desse material, sob a coordenação da Prof^a Dr^a Nilma Lino Gomes, foram elaborados os livros “História e Cultura africana e Afro-brasileira na educação Infantil” e “Brasil/África: Histórias Cruzada Ensino Fundamental I e II” para professores. Para implementação dos projetos dos referidos livros, o NEAB iniciou em 2014, sob a coordenação da Prof^a Dr^a Tatiane Cosentino Rodrigues e Prof^o Dr^o Valter Roberto Silvério²⁸, um “Curso de Aperfeiçoamento em Educação das Relações étnico-raciais” para formação de três mil professores/as, gestores/as, coordenadores/as e demais profissionais da rede de ensino de São Carlos e Região²⁹.

²⁶ Fonte: <http://multiculturalismoepopulacoesafricanas.blogspot.com.br/2014/01/lista-de-nucleos-de-estudos-afro.html>

²⁷ Em 2011 a SECAD incorporou os programas de Educação Inclusiva do MEC e passou a denominar-se SECADI.

²⁸ Segundo informações da Professora Petronilha Durante sua trajetória o NEAB organizou-se em formato de colegiado e os/as professores/as pesquisadores/as vinculados/as representam e respondem institucionalmente pelo Núcleo. Nesse formato de coordenação colegiada foram representantes os/as seguintes docentes: Prof. Dr. Álvaro Rizzoli; Profa. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva; Prof. Dra. Lúcia Maria De Assunção Barbosa (1995-2010) e Prof. Dr. Valter Roberto Silvério. Desde 2013, é coordenado pela Profa. Dra. Tatiane Cosentino Rodrigues e pelo Prof. Dr. Douglas Corrêa Da Silva.

²⁹ O curso atende o Termo de Ajustamento de Conduta (TAC nº. 1.34.000189/2006-32) junto ao Ministério Público Federal/Procuradoria da República do Município de São Carlos e visa atender as determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº. 9.394/1996), alterada pela Lei nº. 10.639/2003 e posteriormente pela Lei nº. 11.645/2008, e do Parecer nº. 03/2004 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A formação é aplicada na Universidade e nos municípios de Descalvado, Ibaté, Pirassununga, Porto Ferreira, Ribeirão Bonito, Santa Cruz da Conceição, Santa Cruz das Palmeiras, Santa Rita do Passa Quatro, São Carlos e Tambaú.

Em sua trajetória de atuação, o Núcleo desenvolveu inúmeros programas e projetos destinados à formação de professores das escolas da rede de educação básica do estado de São Paulo. Citamos abaixo alguns projetos e eventos realizados no âmbito do NEAB conforme constam no Histórico do NEAB³⁰:

Semana da Consciência Negra (13º Edição em 2015);

2010: Encontro “O papel da sociedade civil na implementação do Plano Nacional da lei 10.639/2003 – Rumo a uma agenda de ação política articulada e São Carlos” – UFSCar;

2006: Ciclo “UFSCar debate Ações Afirmativas” – UFSCar; Curso de História e Cultura Afro-Brasileira para São Carlos e Projeto Suzano;

2005: Curso de Direitos Humanos para Pessoas do Movimento Negro;

2005: Mini Curso: Uma Introdução à Temática étnico-racial brasileira;

2004: Oficina Gerando cidadania: diversidade e etnia - NEAB/UFSCar; agosto 2004: Reunião de Trabalho Parecer CNE/CP 003/2004 – Estratégias para Implantação e Avaliação – UFSCar;

2004-2005: Desenvolvendo e Implantando Curso de Cultura e História Afro-Brasileira e Africana; a partir de 2003: São Paulo Educando pela Diferença para Igualdade³¹;

O Mundo Africano e a Formação de Professores (6 horas);

2002: II Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros – UFSCar; 2001³².

Curso Professores Autores (4 Módulos - 180 horas);

1999-2000: 1ª Sala Ambiente de Africanidades (museu interativo). No quadro da Cátedra da UNESCO, na UFSCar – Paz e Infância. Foi considerada pelos avaliadores como laboratório exemplar em Direitos Humanos³³. Poesia: Tesouros Vivos Afro-Brasileiros (recital de poemas). Em colaboração com o Grupo de Cultura Afro-Brasileira da UFSCar

³⁰ Histórico do NEAB Disponível em http://www.neab.ufscar.br/?page_id=5500

³¹ O Programa São Paulo Educando Pela Diferença para a Igualdade, um programa de formação de professores, foi proposto pelo governo do Estado de São Paulo por meio de licitação pública, sendo que a UFSCar acabou vencendo e executando o projeto. O programa atingiu cerca de 14.000 professores em toda a rede pública estadual até o seu término, em outubro de 2006. No total, 174 turmas foram atendidas, sendo 81 delas formadas por professores do Ensino Fundamental e 93 por professores do Ensino Médio. Sobre esse programa, ver “Educando pela diferença para a igualdade: professores, identidade profissional e formação continuada” de Rafael Ferreira Silva (2010), Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo.

³² Parte das comunicações apresentadas nesse evento foram publicadas no livro “De Preto a Afrodescendente – Trajetos de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil” (BARBOSA, GONÇALVES E SILVA, SILVÉRIO, 2003), Ed. EdUFSCar.

³³ Segundo consta no Histórico do NEAB, o projeto “Sala de Africanidades”.

constituiu-se num ambiente com material interativo e itinerante, oficina e centro de pesquisa, com acervo relativo à cultura e história afro-brasileira e africana. Este projeto cedido à Prefeitura Municipal e Secretaria Municipal de

1998-2000: Cursos de formação de professores em São Carlos e região

Módulo 1- Educação e Estudo das Relações Raciais (30 horas)

Módulo 2 - Direito à Cultura, Direito à Identidade (30 horas)

Módulo 3 - Direito à Informação, Direito à História (30 horas)

Professores autores (180 horas)

Gerando Cidadania: Diversidade e Etnia (40 horas)

Direitos Humanos e Combate ao Racismo na Escola

1997: Curso para Militantes Negros da região de São Carlos- Formação e Atuação Política (Curso de 40 horas) no quadro do Programa PROEX/UFSCar Caminhos da cidadania e Um percurso em prol dos Direitos Humanos - estudantes de pós-graduação

1995: Exposição de fotografias – Presença Negra em São Carlos (7 meses, em diferentes pontos da cidade) - 1ª Oficina de Capoeira angola de São Paulo. Seminário de Estudos: O Pensamento Negro em Educação, no Brasil - Expressões do Movimento Negro – UFSCar. O Livro “O Pensamento Negro em Educação no Brasil”, organizado por Petronilha Gonçalves e Silva, publicado, em 1997, pela EdUFSCar, é resultado do Seminário.

1994: Oficina de Dança Afro (15 horas)

1994: Africanidades Brasileiras – Perspectivas para a História Sociológica dos Afro-Brasileiros (Seminário de 30 horas)- Africanidades Brasileiras - perspectivas para a História dos Afro-Brasileiros (Curso de 30 horas)- Africanidades Brasileiras: Terras de Pretos (Seminário de 10 horas)- Africanidades brasileiras: Negro e Política (Seminário de 10 horas)- Africanidades brasileiras: Pensamentos Negros em Educação – expressões do Movimento Negro (Seminário de 25 horas)

1994: Direito e Cidadania – Implicações da Implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente (30 horas)

1991: Escola e Discriminações: Negros, Índios, Cultura Erudita (30 horas)³⁴

Encontro de Mulheres, Mães e Negras (12 horas).

Educação de São Carlos em 2001, permaneceu durante alguns anos como sala permanente no Centro Cultural Afro-brasileiro “Odete dos Santos”.

³⁴ Segundo informações da Professora Petronilha o curso Escola e Discriminações: Negros, Índios, Cultura Erudita, em 1991, foi o primeiro ocorrido em São Carlos e contou com a presença de Joyce King, Joel Rufino dos Santos, Marcos Rodrigues, Maria da Graça Mizukami, Maria Célia Cota e outros 72 professores. Registros do curso podem ser encontrado em SILVA, P. B. G. Escola e discriminações: negros, índios, cultura erudita. In: SORES, L. et al. 102 (Org.). Convergências e tensões no campo do trabalho docente. 1 ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2010, v. 1, p. 738-755.

O NEAB - UFSCar em conjunto com outras instituições, entidades e professores foi um espaço político significativo no processo de elaboração do texto do Parecer CNE/CP 003/2004 e da Resolução CNE/CP 001/2004 que regulamenta a Lei nº 10. 639/03, em virtude da presença da docente Petronilha Gonçalves e Silva no Conselho Nacional da Educação por indicação do Movimento Negro. Após a aprovação das DCNs ERER a referida docente organizou em agosto de 2004 uma “Reunião de Trabalhos - Parecer CNE/CP003/2004: Estratégias para Implantação e Avaliação”, em 12 de agosto de 2004. Essa primeira reunião contou com a participação de 63 pessoas, sendo representantes da comunidade de diferentes níveis de ensino e militantes do Movimento Negro. No dia seguinte, ocorreu uma segunda reunião com o Grupo de Trabalho³⁵ para Acompanhamento e Avaliação da Implantação do Parecer CNE/CP 003/2004 e da Resolução CNE/CP 001/2004³⁶ (HISTÓRICO NEAB, s. d.).

A realização dessa Reunião de Trabalho pode ser considerada um avanço na construção de uma agenda nacional para a ERER, tendo em vista que para a construção do documento adotou-se diferentes estratégias de diálogos com a comunidade acadêmica e não acadêmica representante das diferentes regiões do país.

[...] por meio de questionário encaminhado a grupos do Movimento Negro, a militantes individualmente, aos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, a professores que vêm desenvolvendo trabalhos que abordam a questão racial, a pais de alunos, enfim a cidadãos empenhados com a construção de uma sociedade justa, independentemente de seu pertencimento racial. Encaminharam-se em torno de mil questionários e o responderam individualmente ou em grupo 250 mulheres e homens, entre crianças e adultos, com diferentes níveis de escolarização. Suas respostas mostraram a importância de se tratarem problemas, dificuldades, dúvidas, antes mesmo de o parecer traçar orientações, indicações, normas (BRASIL, 2004, p. 10).

³⁵ Nesse grupo de trabalho, participaram importantes pesquisadores da área da educação e das relações raciais. **Consultora:** Prof^a. Dr^a. Joyce Eliane King; **Comissão Coordenadora:** Prof^a. Me. Bartolina Ramalho Catanante (TEZ); Prof. Dr. Henrique Cunha Júnior (UFC); Prof^a. Dr^a. Nilma Lino Gomes (UFMG); Prof. Dr. Paulino de Jesus Francisco Cardoso (UESC); Prof^a. Dr^a Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva; Prof^a. Técnica em Educação Véra Neusa Lopes; Prof. Dr. Vilson Caetano de Sousa Júnior (UNEB/FIB). Colaboradores: Andréia Lisboa de Souza (SECA/MEC); Anete Abramowicz (UFSCar); Dener S. Silveira (UFSCar); Duílio Duka de Souza (APEOESP/CNTE); Edna Roland (UNESCO); Emília Freitas de Lima (UFSCar/ANPED); Francisca Novantino Paresi (CNE); Iolanda de Oliveira (PENESB/UFF); João B. Nazareth Jr. (SIMPEEM); José Roberto Camargo de Souza (CNCD); Lúcia Helena Lodi (MEC/Secretaria de Educação Básica); Márcia Terra Reis (ONG Diálogo Pesquisa e Assessoria em Educação Popular - Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Segurança Urbana – Porto Alegre); Maria Clara Di Pierro (Ação Educativa/Concurso Negro e Educação); Maria José Cordeiro de Jesus (POSGRAD); Maria Waldenez de Oliveira (UFSCar); Marisa A. D. Demarzo (UFSCar); Miguel Arroyo (UFMG); Rachel de Oliveira (Rede Pública do Município de São Paulo/NEAB/UFSCar); Regina Conceição (Secretaria Municipal de Educação de São Carlos); Reginaldo de Souza Silva (UESB/UC- Museu Pedagógico); Rita de Cássia Marino (Secretaria Municipal de Educação de São Carlos); Sandra Silveira (Fundação Cultural Palmares); Suelaine Carneiro (Ação Educativa/Concurso Negro e Educação); Vanessa Mantovani Bedani (Neab/UFSCar).

³⁶ Regulamenta a alteração trazida à Lei nº 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico/raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Apesar da significativa trajetória do Núcleo na realização de projetos, programas e cursos de formação de professores, sua posição encontra-se fragilizada dentro da instituição já que a manutenção de suas ações não estão articuladas às instâncias orçamentárias da Universidade fator que acarreta descontinuidades e dificuldades na realização das suas ações.

O relato de um dos participantes dessa pesquisa é significativo para problematizar a política administrativa da instituição e o cenário político no qual está inserido o NEAB - UFSCar. Suas críticas e observações também podem servir de base para generalizações sobre o contexto em que estão inseridos outros NEAB's alocados nas universidades brasileiras sem que faça parte do organograma e obtenha linha orçamentária

E: não é um núcleo institucionalizado, a sua permanência na universidade depende dos departamentos, então, por exemplo, o que caracteriza um núcleo institucionalizado dentro de uma universidade é que todo núcleo institucionalizado [...] ele é uma instância orçamentária, ele recebe um orçamento, ou ele pode gerir recursos que ele receba, o NEAB não pode fazer isso, os outros núcleos da universidade podem e inclusive tem lá uma linha do orçamento da própria instituição ou de recursos extra orçamentária da instituição para poder realizar suas atividade, então todas as atividades que o NEAB realizou até hoje ele realiza porque passa pelo departamento de sociologia, passa pelo departamento de Metodologia, passa pelo departamento de práticas pedagógicas, então nesse sentido ele não é institucionalizado, agora e... e quando a universidade discutiu a criação de núcleos de extensão o NEAB não foi chamado, ele não foi colocado no desenho da instituição como núcleo, bom, isso tem uma lado que é absolutamente negativo, agora tem um lado que é positivo, porque o NEAB enquanto núcleo de estudo ele não é necessariamente um grupo de extensão, ou não deveria ser considerado um núcleo de extensão, ele deveria ser considerado um núcleo de estudo (ENTREVISTA, 001 D).

Vale ponderar que embora a UFSCar reconheça a importância das ações desenvolvidas pelo Núcleo, o fato de não constar no organograma da instituição e a ausência de dotação orçamentária apresenta-se como entraves para implementar a temática racial na dimensão acadêmica e política, fator que dificulta a transversalizada de conteúdos do debate racial nos cursos de graduação³⁷, uma vez que

E: o NEAB não é um núcleo que será chamado para fazer essa discussão no conselho universitário, quem serão chamados são os professores [...] que lidam com esse tema. Isso é um problema porque se nem um de nós [*professores*] estivermos no conselho universitário, você não pauta esse tema, e por outro lado como a administração não tem total consciência da importância do tema e também dependendo da administração ela também não tem vontade política de mexer nesse tema a gente fica numa espécie de limbo. Você fica na dependência de

³⁷ Por outro lado a não vinculação do NEAB ao organograma da reitoria, mas aos departamentos dos professores inicialmente foi adotado como estratégia para garantia autonomia no que se refere a sua atuação política e permanência na universidade.

uma ação política, de um núcleo que não existe na estrutura, ou de professores que estão vinculados à departamentos que nem sempre esse tema é tratado, nem nas disciplinas do departamento (ENTREVISTA, 001 D, *grifos nossos*).

Quando destacamos esse trecho da entrevista, não temos a intenção de desconsiderar a relevância das ações de docentes não nucleados no NEAB, e/ou fazer uma afirmação de que a inserção da temática racial nas graduações tem suas possibilidades restritas às perspectivas teórico-metodológicas defendidas pelos docentes do Núcleo ou àqueles que compartilham delas. Pelo contrário, o ponto aqui problematizado é a personificação da temática na figura de docentes específicos e a dificuldade de introdução do tema em outras grandes áreas do conhecimento. Outro ponto que problematizamos está relacionado ao paradoxo em que encontra-se o NEAB, que apesar de não ter força política nas decisões dos Conselhos Universitários

E: [...] quando o Ministério Público manda uma requisição pedindo para que a instituição informe o que está sendo feito, a instituição chama alguém do NEAB e fala ‘olha, faça ai um relatório do que vocês estão fazendo’. Eu sei porque eu já fiz isso, então você faz um relatório, então aquilo que nós [*do NEAB*] estamos realizando vira a forma de como a instituição está lidando com o tema, quando na verdade você vai ver o campo normativo em relação ao que está dizendo a LDB? O quê está dizendo as Diretrizes? Está dizendo outra coisa, está dizendo a temática da cultura afro-brasileira e africana e a educação das relações étnico raciais devem atravessar todo o currículo das universidades. Como é que você vai formar professor da educação básica para atender a mudança na LDB se você não mexe na estrutura curricular? (ENTREVISTA, 001 D, *grifo nosso*).

A centralidade da temática na figura de atores específicos, expressa um modo de organização fortemente presentes nas universidades, campo científico que pode ser compreendido por meio do conceito *legitimidade do campo*, empreendido por Bourdieu (2004), por outro lado, responsabilizar a em atores específicos vincula a temática às ações individuais, e às iniciativas isoladas de docentes de determinadas perspectivas teóricas, não atravessando de forma institucionalizada a estrutura universitária e o currículo escolar (GOMES, 2012b). Na terceira parte dessa pesquisa, verificaremos como este aspecto aparece no curso de Pedagogia da UFSCar.

Além dos elementos até aqui mencionados, a produção acadêmica também é um indicador importante para nossa compreensão do universo acadêmico em que se desenvolve o Curso de Pedagogia. Por isso, realizamos um levantamento bibliográfico na base da BCo com as seguintes finalidades: projetar a produção acadêmica da UFSCar, localizar os principais agentes orientadores, construir um instrumento de pesquisa sobre educação das relações étnico-

raciais para subsidiar trabalhos de outros pesquisadores, principalmente estudantes que estão iniciando elaboração de TCC e outros projetos de pesquisa. Localizamos 47 pesquisas e, mediante o segundo filtro, obtivemos dez trabalhos sobre formação de professores, sendo dois sobre a formação inicial de professores para a educação das relações étnico-raciais no Curso de Pedagogia. Mais detalhes sobre o levantamento da produção acadêmica e o instrumento de pesquisa utilizado podem ser encontrados no Apêndice E. Por ora, continuaremos descrevendo alguns elementos que consideramos relevantes para contextualizar nosso universo de pesquisa.

Percepções dos alunos e professores sobre as Ações Afirmativas na UFSCar: alguns desdobramentos no Curso de Pedagogia

*[...] a cara da universidade mudou, [...] nunca saí da universidade como um todo, participo de um grupo de pesquisa até hoje, estou sempre aqui de alguma maneira, mas não vivi a vida do RU de ir na sala de aula, mas quando voltei para o mestrado em dois mil e onze, em dois mil e doze, que aí voltei a frequentar os ambiente acadêmicos, o pão de queijo, ATs e tal. Uma das coisas que mais me impactou foi à cara da universidade que tinha mudado, ver negros na universidade era coisa que eu não via na minha época de graduação. E então como eu já tinha isso, eu observava mais, **nossa como mudou**, como agora a gente vê, porque antes a gente não via. Então com certeza mudou, penso que ainda a gente tem que mudar muita coisa na universidade em termos de conteúdo mesmo e não só na Pedagogia (ENTREVISTA, 002 A).*

A UFSCar é reconhecida por ser um marco, no estado de São Paulo, para a institucionalização das políticas de Ações Afirmativas de reservas de vagas para negros e alunos de escolas públicas, e na aplicação de vestibular específico para indígenas³⁸ e refugiados com regras específicas. A Universidade também se destaca pelos programas de convênio para alunos oriundos de países latino-americanos e africanos - Programa Estudante - Convênio de Graduação (PEC-G), o curso de graduação em Pedagogia da Terra e de Agronomia, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica nas Ações Afirmativas (PIBIC Af/CNPq) e cursinho pré-vestibular popular com inserção de uma disciplina de Africanidades.

Importante ressaltar que antes da UFSCar outras universidades brasileiras já haviam implementado políticas de Ações Afirmativas desde 2002, como é o caso da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), e da Universidade de Brasília (UNB), esta última desde 2003.

³⁸ A Universidade Estadual de Londrina que já havia implementado o vestibular Indígena prestou assessoria à UFSCar no processo de implementação da política em 2008.

Segundo Gil (2015), embora aprovada em 2008, os debates sobre Ações Afirmativas na UFSCar precedem uma intensa e tensa discussão, sendo que desde 2004 no PDI já apontava preocupação com o desenvolvimento institucional para as Políticas de Ações Afirmativas, em 2005 iniciaram debates e foi formada uma comissão para elaboração de proposições para a política.

E: O princípio da reserva de vagas, sem ainda estabelecer seus critérios, foi aprovado com votação praticamente unânime- 34 votos favoráveis, um voto contrário e nenhuma abstenção-, porém quando da aprovação dos critérios étnico-raciais para inclusão da população negra e indígena a votação foi bastante acirrada- 18 votos favoráveis, 15 contrário e duas abstenções (GIL, 2015, p. 11).

Para Gil (2015), o processo de aprovação das Ações Afirmativas na instituição não se deu sem tensões, correlações de forças e disputas de interesses de projetos de universidade e de sociedade, como expressos nos diferentes posicionamentos dos atores sociais envolvidos no processo de reformulação do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), sendo o protagonismo dos estudantes, professores/as, técnicos- administrativos fator central nas discussões do Conselho Universitário (CONSUNI).

E: (...) lembro que a gente no DCE discutiu muito quanto ao ingresso dos estudantes, a questão das cotas, sabe? Então... antes de toda a política de acesso, a gente discutiu, antes da universidade, a gente já estava discutindo e a gente tinha diretrizes, eu lembro que foi uma discussão muito forte dos estudantes de que o DCE defendesse uma política de acesso diferenciada, já tinha isso lá, na época a gente nem tratava com esses nomes, era mais cotas mesmo sabe e a gente lembra de discussões que a gente teve em congresso de mais de cem estudantes e discussões contrárias e a favor e ne o grupo que eu fazia parte, sempre defendeu muito, a gente defendia dentro do movimento. E a gente foi um dos representantes na época da discussão no CONSUNI, da política de reserva de vagas, então a gente tinha muita clareza disso e todo mundo tinha a discussão porque a gente defendia mesmo assim. Então isso me ajudou muito a entender essa coisas. Então o que às vezes não tinha no curso, mas o movimento estudantil me ajudava a entender e conhecer mais sobre (ENTREVISTA, 002 A).

Após intensos debates, em 2006 foi aprovado o Programa de Ações Afirmativas da UFSCar³⁹ e, em 2007, a PORTARIA GR nº 695/07, de 06 de junho de 2007. Da referida portaria destacamos:

³⁹ O desenho da política da UFSCar foi utilizado como modelo para formulação da Lei nº 12.711/2012, a partir da qual as universidades e Institutos Federais passaram a seguir um único modelo. Ver “O impacto da Lei nº12.711 sobre as universidades federais” de João Feres Jr. et al. (2013). Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e entre outras providências.

Artigo 2º. O planejamento, execução e avaliação do Ingresso por Reserva de Vagas, bem como o acompanhamento de suas metas, orientar-se-ão por princípios de excelência acadêmica e educativa e de compromisso social, quais sejam:

II - o incremento da excelência educativa com providências para educação das relações étnico-raciais, nos termos do Parecer CNE/CP nº 3/2004 e da Resolução CNE/CP nº 1/2004 que regulamenta o previsto na Lei nº 10.639/2003;

No inciso II do artigo 2º da portaria, identifica-se um aspecto amplamente debatido pelo movimento negro e educadores no que tange a importância do acesso ao ensino superior articulada com a educação das relações étnico-raciais e ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, pois não é suficiente garantir a entrada de estudantes negros nas universidades sem que haja mudanças estruturais, conceituais e epistemológicas. A Portaria aponta compromisso com a educação das relações étnico-raciais, embora não mencione detalhadamente como o Parecer CNE/CP nº 3/2004 e da Resolução CNE/CP nº 1/2004. Nos próximos capítulos apresentaremos tais discussões com base nas percepções dos discentes, docentes e documentos.

O primeiro vestibular por Ações Afirmativas para alunos de escolas públicas e autodeclarados pretos, pardos e indígenas ocorreu em 2007 os primeiros estudantes cotistas ingressaram em 2008⁴⁰.

Segundo a Coordenadoria de Ingresso na Graduação⁴¹, com base no primeiro modelo de Ações Afirmativas da UFSCar, entre 2010 e 2012 do total de 270 candidatos ingressantes no Curso de Pedagogia (diurno e noturno), 7% é a porcentagem correspondente ao ingresso de alunos que se autodeclararam pretos e pardos, e que cursaram integralmente o ensino médio em estabelecimentos da rede pública, sendo 26 % os ingressantes pelo critério de escola pública isoladamente.

A partir de 2013, quando as Ações Afirmativas passam a vigorar, com base a Lei nº 12.711, de 29 de Agosto de 2012, e a partir da mesma, podemos observar uma ampliação da porcentagem da autodeclaração de pertencimento racial. Dados da Coordenadoria demonstram que entre 2013 e 2015 do total de 269 candidatos ingressantes, 13% se autodeclararam pretos,

⁴⁰ Em novembro de 2015, em um evento promovido pela Secretaria Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade foi lançado o livro “Ações Afirmativas: Perspectivas de pesquisas de estudantes da reserva de vagas”, organizado pela Profª Drª Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e o doutorando Danilo de Souza Moraes. O livro apresenta a trajetória das Ações Afirmativas na UFSCar e divulga as pesquisas de iniciação científica desenvolvidas pela primeira turma de estudantes ingressantes pelas reservas de vagas.

⁴¹ Os dados foram disponibilizados via e-mail pela Coordenadoria de Ingresso na Graduação da UFSCar para a pesquisadora em maio de 2015.

pretos ou indígenas e 20% correspondem aos candidatos que cursaram integralmente ensino médio na escola pública. Esses dados podem ser visualizados na tabela 1 abaixo:

TABELA 1- Distribuição de ingressantes no Curso de Pedagogia total por ano, turno e Ações Afirmativas.

Curso de Pedagogia – UFSCar						
Ano	Turno	Ingressantes	AF 1 ⁴²	A.F. 1 %	AF2 ⁴³	A.F 2 %
2010	Matutino	135	16	7 %	48	26%
2011	Noturno	135	13		54	
2012						
Total em 3 anos		270	29		102	
Número de ingressantes pós Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012			Grupo 1 e 3 ⁴⁴		Grupo 2 e 4 ⁴⁵	
2013	Matutino	134	25	13%	42	20%
2014	Noturno	135	28		40	
2015						
Total em 3 anos		269	53		82	

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados enviados pela Coordenadoria de Ingresso na Graduação da UFSCar.

O ingresso de estudantes negros nas universidades públicas, principalmente, via políticas de Ações Afirmativas, tem colocado novos desafios à cultura organizacional e de gestão das instituições, bem como alavancado novos interesses de pesquisas e modificado a relações docentes-discentes, conforme afirma Gonçalves e Silva (2011): “[...] nós professores,

⁴² **AF1:** “Candidatos autodeclarados pretos ou pardos e que tenham cursado integralmente o ensino médio em estabelecimento da rede pública de ensino”.

⁴³ **AF2:** “Candidatos que tenham cursado integralmente o ensino médio em estabelecimento da rede pública de ensino”.

⁴⁴ **Grupo 1 e 3 - Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo** e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. **Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas com renda familiar bruta per capita superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo** e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

⁴⁵ **Grupo 2 e 4- Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo** e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. **Candidatos com renda familiar bruta per capita superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo** e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

com a presença de estudantes de grupos populares nos bancos universitários, estamos tendo que romper com os procedimentos de ensino anteriormente adotados [...]” (GONÇALVES E SILVA, 2011, p. 171). Essa também é a percepção de um dos docentes entrevistados (ENTREVISTA 011 D), que acredita na necessidade da universidade se organizar a partir das demandas que a sociedade apresenta afirmando: “aí só para reforçar, a questão das cotas ou das reservas de vagas, em nada vai interferir na questão da excelência aspas acadêmica, na verdade acho que provoca os docentes a serem melhores porque não vai mais poder dar aquele planejamento de trinta e oito anos atrás” (ENTREVISTA, 011 D).

De modo geral, identificamos que as percepções dos alunos entrevistados apontam que as políticas de Ações Afirmativas impactaram positivamente a composição étnico-racial da universidade, apresentando algumas reverberações nos processos formativos, já que os estudantes cotistas começam a trazer suas experiências para a sala de aula. Os relatos de estudantes cotistas, entrevistados nessa pesquisa, nos ajudam a visualizar essa questão

E: a minha turma o perfil é menina de classe média, classe média alta, brancas, só tem eu e mais uma aluna negra, e mais uma não-branca, por que eu também não sei se ela se considera negra, parda. Mas eu percebo um cuidado , não sei se existe esse cuidado quando eu não estou em sala de aula, mas quando eu estou em sala de aula eu percebo que tem um cuidado , quando se fala de relações raciais, porque sempre quando falam olham para mim para ver se eu vou fazer um cara feia, uma cara agradável ou se eu vou fazer algum comentário, eu acho que existe um cuidado e eu acho que existe por parte da sala, eu acho que a sala me vê como... me vê até como... uma militante, uma sabe uma racista reversa (risos) tipo não que eu não me considere militante, mas eu acho que estou caminhando, estou estudando, mas o fato de eu ter o cabelo crespo, não sei acho que eles veem alguma coisa na forma de eu me vestir, então eles acham que minha presença é um pouco ameaçadora , quando trata dessa questão, então eu acho que eles tomam um pouco de cuidado , mas por outro lado eu sinto que eles me escutam, não que aprende, mas eu acho que existe essa sensibilidade de entender que eu tive essa vivência, de criança negra, por eu estar envolvida em algum tipo de militância, e conseguir entender essa relação, que ela mais que puramente do que uma lei, mas que, não sei eu sinto um... não é um respeito , talvez possa ser até medo de eu chamar eles de racista, não acho que seja um respeito na verdade eu acho que é um pouco de cuidado (ENTREVISTA, 007 A).

E: [...] a eu acho que, não sei, acho que sempre que aconteceram essas discussões eu fui ouvida porque eu sou uma das únicas negras , eu acho pelo menos que houve esse respeito de entender, de poder dar a voz sabe por causa da vivência, não é poder dar a voz, não é essa a palavra, mas é ouvir quem teve uma vivência com isso , então, a (*) negra então acho que é interessante ouvir ela, o que ela pensa a respeito sabe, eu acho que tem esse, essa questão e daí [...] (ENTREVISTA, 007 A).

A entrevistada (007 A) relata que sua presença na sala de aula de algum modo interfere nas discussões sobre relações raciais e no comportamento dos colegas, pois sua presença “é um

pouco ameaçadora”. Em sua percepção, as suas experiências de mulher negra são consideradas pela turma por dúbios motivos, como medo, respeito, sensibilidade e cuidado. Em entrevista, o aluno 013 A afirma que sua turma é democrática e ouve suas experiências e análises.

E: ah!! as pessoas ouvem, ouvem, é super tranquilo e democrático eu acredito, não sei o que dentro de cada um se passa, “ah esse cara está falando besteira”, mas eu acho que essa coisa, a gente tem sessenta e sete por cento das pessoas que morrem por homicídio são negras, a gente tem uma polícia que arrebenta então se a gente for parar para pensar os últimos casos ai acho que a Cláudia que foi ano passado, Amarildo, o menino Eduardo tudo ai entendeu, a gente sabe quem está morrendo, por exemplo, entendeu e ai tem que colocar, é difícil, as pessoas vão debater, vão, mas é uma coisa que esta escancarada (...)
(ENTREVISTA, 013 A).

Apesar dos alunos (007 A e 013 A) afirmarem existir uma sensibilidade por parte da sala para entender suas vivências enquanto negros e ouvir de forma tranquila e democrática suas falas, uma aluna indígena afirma que a turma apresenta expectativas preconceituosas quanto ao seu desempenho nas atividades acadêmicas.

E: foi difícil porque era uma coisa nova para eles, mas uma coisa que eu observo é quando eu vou apresentar os seminários, eles ficam meio, **nossa!** Como que ela vai falar, como que ela (...), eu ainda sinto que eles me veem como uma pessoa diferente dentro da sala apesar de eu ter amizade com todo mundo, mas fica, será que ela vai abordar o tema bem, será que ela vai ter alguma... será que ela vai alcançar os objetivos, será que ela vai conseguir explicar como a gente explica, inclusive na terça-feira eu apresentei um seminário falando de contação de história e nessa apresentação de seminário eu percebi assim, tipo a colega veio e falou: você está nervosa, tipo, é indígena, não vai saber se expressar bem, você está nervosa? Ai ela riu, eu simplesmente disse não! Ai quando eu fui falando do tema que eu trabalho com as crianças na UAC dá para perceber que as pessoas te veem diferente, sempre vai te ver diferente e inclusive a minha menina estava falando, a minha filha falou assim: até os professores quando vai falar do povo indígena eles te olham bem assim, nossa! E até a gente fica sem jeito, inclusive ela falou [nossa mãe tem horas que eu fico... não sei, as pessoas começam a me olhar de um jeito], ai eu falei: você tem que tirar isso da cabeça deles, você tem que debater com o professor, entendeu, a gente sempre vai ser visto diferente, a gente nunca vai ser visto como eles como os não indígenas, a gente é visto assim (ENTREVISTA, 016 A).

Reunindo os dados das entrevistas quando os/as participantes/as da pesquisa se referiam à UFSCar, constatamos que internamente há a produção de um discurso afirmativo que busca inscrever a Universidade como privilegiada e qualificada no debate brasileiro sobre Ações Afirmativas e relações raciais, em algumas entrevistas esse discurso é construído em comparação a outras universidades do estado de São Paulo, também observamos que esse discurso é construído com base na personificação da atuação política e acadêmica de alguns docentes.

E: [...] eu tenho muito orgulho de ter me formado aqui, sei lá eu gosto muito assim da minha formação e gostaria muito que isso se alastrasse para as outras universidades, para as outras, para as particulares, principalmente [...] A UFSCar é uma das mais democráticas [...] por exemplo, ela acaba sendo uma das primeiras a colocar alguma coisa, por exemplo, vestibular indígena, Pedagogia da Terra. Eu lembro assim quando teve o primeiro vestibular indígena, para os povos indígenas virem aqui estudar, aí eu lembro que eu estava na graduação, aí eu comecei a ver pessoa indígenas, foi muito legal (ENTREVISTA, 006 A).

E: Acho que a questão das cotas, por exemplo, a UFSCar não foi a pioneira, mas foi uma das [pioneiras] e tem nomes aqui conhecido, não só nacionalmente, tem o professor Valter, a professora Petronilha, eu não a conheci, mas ela é um nome bem forte na questão étnico-racial é ela é, ela que escreveu as Diretrizes, então eu acho que é nisso, tem grandes nomes aqui. Bom que eu acho que, por exemplo, o professor Valter, a professora Petronilha não só para a universidade, eles trabalham para tudo sabe. [...] mas acho que na área de humanas que é mais forte, se você talvez perguntar para uma pessoa que faz matemática, faz sei lá engenharia, talvez não conheça como a gente conhece é eu acho que é mais o pessoal de humanas ou o pessoal das sociais, da Pedagogia porque são professores nossos (ENTREVISTA, 005 A, grifo nosso)

E: A UFSCar tirou muita fama em cima da Petronilha e do Valter. [...] na Petronilha, pelos papéis que ela assumiu externamente e pela representação no Conselho, mas tirando a oferta de vagas que a UFSCar foi umas das pioneiras em oferecer vagas para alunos negros, de origem de escolas públicas e negros, da Lei 12.711, que é um dos aspectos positivos, em termos de ensino e formação se for contar de todos os cursos que a UFSCar tem, qual o curso que tem uma disciplina sobre as relações étnico-raciais? **O único é Pedagogia!** Então as licenciaturas não têm... depende da iniciativa do professor. (ENTREVISTA, 008 D).

O entrevistado (008 D) também aponta, em tom crítico, que a Universidade construiu sua imagem de universidade referência em Ações Afirmativas com base na trajetória acadêmica e política de dois professores⁴⁶. Assim como a aluna (005 A), o docente (008 D) critica o não alcance da temática nos demais cursos de licenciatura da instituição, concentrando-se apenas no curso de Pedagogia ou em outros cursos da área de ciências humanas, em virtude da presença dos já citados docentes tidos como referência no tema na área de humanas.

Nos relatos a seguir, também podemos localizar a figura de dois professores como centrais para a inserção do debate racial no curso.

E: (...) então eu acho que os processos diferenciados na UFSCar se deve aos pesquisadores daqui, que já trabalhavam com as questões que já representavam foram, aí vou citar nominalmente a professora Petronilha e

⁴⁶ Embora os entrevistados mencionem nominalmente com ênfase dois professores da instituição é importante ressaltar que outros professores não vinculados ao NEAB tiveram papel importante no processo de aprovação das Ações Afirmativas na UFSCar.

toda a teia de relações que ela estabeleceu fora com o movimento negro e como membro do conselho nacional de educação (ENTREVISTA, 011D).

E: (...) o NEAB, que a gente sabe que tem uma luta fantástica, a professora Petronilha e o Valter, que são pessoas que sempre lutaram pelas ações afirmativas então o NEAB é..., ah sei lá, é uma coisa maravilhosa não só em termos de UFSCAR, em termos do Brasil se a gente parar para pensar, porque a gente sabe que o NEAB é o grande (...) (ENTREVISTA, 013 A).

E: (...) então a gente teve aula com o Valter que é uma pessoa muito importante nessa área a Petrô [Profª Petronilha] também, a Anete Abramowicz, a Andrea Moruzzi que lecionou que dava a disciplina junto com a Petrô e com alguns orientandos da Petrô que também participaram da disciplina. O Evaldo e a Simone, muitas pessoas abordando esse tema (ENTREVISTA, 006 A grifo nosso).

Como podemos observar, as representações que conferem à UFSCar o título de referência no debate racial são construídas com base na personificação da discussão na figura de docentes e da presença do NEAB. Apesar de avançarmos em termos de dispositivos legais como, por exemplo, as Leis nº 10.639/03 e nº 12.711/2012, e termos identificado nas entrevistas dos alunos percepções positivas sobre o impacto das Ações Afirmativas na UFSCar, não se pode afirmar a inexistência de problemas estruturais ou que há uma garantia de uma implementação ampliada e qualificada das metas estipuladas pelo campo normativo como, por exemplo, políticas de permanência estudantil, combate à discriminação racial e inserção da temática racial nos cursos de graduação.

Na percepção do entrevistado (001 D), a ausência de uma política de permanência estudantil consistente acarreta ao Núcleo papéis que são de responsabilidade da administração da universidade. Segundo o docente (001 D), o NEAB tem realizado projetos para garantir o

E: (...) suporte emocional para esses estudantes que eram muitas vezes os primeiros que estavam chegando na universidade com muita dificuldade de adaptação, ou seja, na ausência de uma política institucional o NEAB cumpriu e cumpri vários papéis que na minha visão não é o papel do NEAB isso é um papel da administração da universidade, só que quando isso vai para administração econômica cria-se programas universais (ENTREVISTA, 001 D).

Em analogia à metodologia de pesquisa utilizada por Florestan Fernandes, em que, o sociólogo identificou, por meio depoimentos orais e histórias de vidas o associativismo negro no Estado de São Paulo como uma prova da existência das desigualdades entre negros e brancos no Brasil, consideramos a formação de coletivos⁴⁷ de estudantes negros no interior da

⁴⁷ Além dos coletivos, os Centros Acadêmicos (C.A.s) e o Diretório Central de Estudantes (DCE) também são movimentos estudantis que podem revelar o protagonismo, as lutas e as reivindicações de estudantes negros e não-negros. Em uma observação livre dentro do Campus, acompanhei alguns debates dos alunos que estavam em

universidade como um indicador da existência de problemas estruturais que atingem diretamente esses alunos.

É preciso reconhecer que as novas gerações de militantes negros que estão se formando no interior das universidades não trazem a mesma bagagem dos militantes da década de 1970 e 1980, por isso são diferentes as estratégias de intervenções sociais desse grupo em relação àquelas mais incisivas encabeçadas pelo Movimento Negro naquelas décadas.

Ao mesmo tempo em que é possível projetar na nova geração a possibilidade de continuação da atuação política no combate ao racismo, esse mesmo grupo, em processo de formação política, pouco tem acompanhando e se apropriado das ações e estratégias, empreendidas por militantes da década de 1970 aos anos 2000, que possibilitaram alguns avanços na política educacional essa é a crítica do docente (001 D)

E: [...] então esse esforço digamos assim de você colocar para as novas gerações que o que aconteceu até o presente momento não é o final da história, é o início de outra história é muito complexo, porque o desafio que está colocado para nós brasileiros que estamos nessa labuta é exatamente formar as novas gerações com o perfil muito diferente do que nós fomos formados, é o perfil de pesquisador, perfil de pesquisador que circula, de pesquisador que sabe ler em outro idioma, porque se não isso não vai, você não consegue fazer mudanças (ENTREVISTA, 001 D).

No período de desenvolvimento dessa pesquisa, na UFSCar e em atividade, pudemos localizar dois coletivos negros e uma Comunidade Acadêmica de estudantes que surgiram como resultado das tensões raciais e de gênero, das reivindicações por políticas de permanência e da necessidade de se construir representações positivas sobre o continente africano. Os coletivos são: CONAJIR (Coletivo Nacional de Juventude Pela Igualdade Racial); 2) Café das Pretas⁴⁸ e a CAASCAR (Comunidade Acadêmica Africana de São Carlos)⁴⁹.

processo de eleição da chapa para representação do DCE. Dentre as Chapas, me chamou a atenção a chapa Ubuntu, liderada por uma estudante negra e que tinha como algumas de suas propostas o debate racial.

⁴⁸ O coletivo Café das Pretas surgiu em 2014 e é formado por estudantes negras da UFSCar, matriculadas em diferentes cursos de graduação e pós-graduação nas áreas de exatas, humanas e biológicas. O coletivo surgiu da necessidade de se discutir sobre as vivências e experiências sociais da mulher negra. Como integrante do Café das Pretas, a pesquisadora teve oportunidade de acompanhar os principais pontos de pautas e as ações desenvolvidas pelo coletivo. As principais pautas giram em torno das discussões sobre o ingresso e permanência de mulheres negras na universidade, violência de gênero, solidão da mulher negra, machismo, estética negra, mulheres negras na pós-graduação. Os principais espaços de atuação do coletivo são: escolas da rede pública e mesas de debates promovidas pelos centros acadêmicos de algumas universidades.

⁴⁹ A CAASCAR é uma comunidade formada não apenas por estudantes da UFSCar, seu grupo é composto por estudantes africanos e alguns brasileiros de outras universidades da cidade de São Carlos e Região. Durante 10 anos, a CAASCAR realiza a Semana Acadêmica Africana com objetivo de “compartilhar a riqueza cultural da África com a sociedade brasileira, em especial a cidade de São Carlos e região, os estudantes e convidados oferecem diversas atividades culturais, palestras e conferências durante a Semana acadêmica Africana” (informações disponíveis na página da Comunidade). Na minha percepção, as ações realizadas pelos estudantes africanos têm grande contribuição para a implementação da Lei nº 10.639/03 no que se refere ao ensino da história e cultura africana, uma vez que os integrantes da Comunidade visitam escolas para ministrar palestras, ensinar

Durante minha itinerância no campus da UFSCar, vivenciei diferentes momentos de debates e discussões com integrantes dos coletivos, observando as principais linhas de atuação e interesses dos estudantes, com intuito de compreender em que medida esses coletivos poderiam refletir na formação de professores dentro do Curso de Pedagogia.

Com o objetivo de debater sobre os problemas nas políticas de permanência estudantil na universidade (bolsas moradia, alimentação, transporte etc.), em 2015 o CONAJIR planejou o “Encontro de Estudantes e Coletivos de Universitários Negros (EECUN)”. Tendo em vista os entraves burocráticos postos pela instituição para a realização do encontro na UFSCar, em maio de 2015 mobilizou-se uma reunião de trabalho com a comissão organizadora constituída por cerca de 50 estudantes de diferentes universidades brasileiras. Durante a reunião, foi possível observar o desapontamento de estudantes externos em relação aos limites institucionais impostos à realização do evento. O descontentamento expresso nas expressões desses estudantes e as constantes perguntas de “como poderia a UFSCar, ser uma das universidades mais progressistas e referência em políticas de Ações Afirmativas no Brasil, colocar tantos limites à realização de evento de estudantes negros?” (Observação livre). Esse episódio demonstra quão tensas são as relações internas o que coloca em questionamentos a sua representação, reconhecimento e legitimidade externa, no que concerne à política para as relações étnico-raciais e demonstra que a UFSCar, assim como outras instituições brasileira, funciona “provocando uma desigualdade na distribuição de serviços, benefícios e oportunidades aos diferentes segmentos da população do ponto de vista racial” (LOPEZ, 2012, p. 121).

Na primeira parte da pesquisa, contextualizamos o universo pesquisado descrevendo aspectos estruturais, organizacionais, históricos e políticos que circunscreve o Curso de Pedagogia. Na segunda parte, apresentamos alguns desafios que atravessam os debates sobre a formação de professores na perspectiva da ERER e descrevemos alguns programas de formação inicial de professores com objetivo de identificar alguns avanços para as políticas de Ações Afirmativas e para a educação das relações raciais.

brincadeiras, desconstruir estereótipos sobre o continente etc. Uma pesquisa científica sobre as ações dessa comunidade seria de significativa contribuição para o campo da educação das relações étnico-raciais. Além dos coletivos citados, pode-se identificar outros coletivos como, por exemplo, o Malick que encerrou suas atividades em 2011.

Parte II

Políticas de formação inicial de professores no Brasil

[...] agora que eu entrei na Pedagogia eu só quero pesquisar relações étnico-raciais (risos) (Entrevistada A 004).

I.A.C: mas por que depois que você entrou na Pedagogia você quer pesquisar relações étnico-raciais?

E: por que na biologia não é problematizado nada, aí tipo na Bio a gente... a biologia é muito higienista, e aí quando eu entrei para dar aula no ensino público eu não sabia lidar com essas questões, sabe? Porque eu nunca problematizei isso na faculdade, nunca... a biologia sempre escondeu a questão racial por que, por conta de vários problemas que já teve essa palavra raça ... (Entrevistada, 004 A)

E: [...] em mil novecentos e trinta, a partir do governo Getúlio Vargas, você tem um grupo chamado de pioneiros, daí você tem dois planos de educação assinado por um sociólogo... o Aluísio de Azevedo que era eugenista... os pioneiros, parte deles eram eugenista só que fizeram uma história da educação clean, esconde que os caras eram eugenistas, esconde que quando trazem o John Dewey ali tinha uma coisa de você articular uma ideia de disciplina e saúde, que a saúde era pensada na chave da higiene, então você tem um pensamento higienista, isso tudo é retirado desses autores e eles aparecem como os campeões da democracia e do estabelecimento de um sistema educacional maravilhoso. Quer dizer, é preciso você ter dois autores estrangeiros que é o Jerry Dávila [...] um jovem historiador americano que escreveu um livro: diploma of withness para mostrar as contradições nesse processo e é preciso uma outra cientista social chamada Nancy Stepan fazer uma história da eugenia, mostrando como a eugenia chegou no Brasil e na Argentina, ou seja, o problema para mim não é você dar uma história da educação que coloque esses autores, o problema para mim é você não criar dentro dos programas de pós-graduação linhas de pesquisa que foquem as contradições desse processo de formação do sistema educacional no Brasil e você estabelecer a crítica; o que significa você ter eugenia? O quê significa você ter higienismo? O quê significou no processo de formação dos diferentes grupos étnico-raciais? (ENTREVISTA, 001 D).

E: [...] no último ano de curso eu fiz a disciplina de didática [Didáticas das Relações étnico-raciais] e aí ela deu um texto do Dávila e aí eu falei: nossa esse texto é demais! Aí eu falei que eu queria pesquisar sobre a política de cotas (ENTREVISTA, 005 A).

Como já mencionado, o objetivo da nossa pesquisa consiste em analisar alguns aspectos das políticas de formação de professores/as para a educação das relações étnico-raciais no curso de Pedagogia da UFSCar. Para tanto, apresentamos, sucintamente, alguns desafios que atravessam os debates sobre a formação de professores na perspectiva da EREER, em corroboração com GOMES (2010, p. 119) “qualquer análise das políticas educacionais no país não pode negligenciar os marcos históricos, políticos, econômicos e a relação com o Estado e a sociedade civil nos quais essas se inserem”.

Na pesquisa desenvolvida, o olhar sobre as políticas de formação inicial de professores teve como ponto de referência a compreensão de que a discriminação racial e o racismo estão presentes na formação social do país e nos sistemas educacionais brasileiros, visto que os debates e concepções sobre raça moldaram o espaço público e foram categorias centrais na elaboração das primeiras políticas educacionais brasileiras no século XX (DÁVILA, 2006).

Segundo Marisse (1997 *apud* LOPES; OLIVEIRA, 2004), a história do atendimento educacional às crianças pode ser dividida em quatro fases, as quais estão ligadas às determinadas concepções ideológicas e que determinaram paradigmas políticos no país. Na primeira fase localizam-se as instituições filantrópicas; na segunda fase as preocupações das instituições giravam em torno de orientações de cunho higienista-sanitarista; na terceira as instituições tinham um caráter assistencialista, e atualmente, na quarta fase o caráter institucional é educacional.

Considerando tal classificação, neste capítulo inicialmente apresentamos breves apontamentos sobre as políticas higienistas - sanitaristas que pautaram as políticas públicas em educação no Brasil (CUNHA, 2005; DÁVILA, 2006); destacamos alguns programas governamentais de formação inicial de docentes, bem como as ênfases e lacunas do processo de formação debatidas pela literatura (DIAS-DA-SILVA, 2005; GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011); e apresentamos alguns pontos nevrálgicos e dimensões históricas e políticas que perpassam a Pedagogia.

É importante assinalar que não temos a pretensão de abordar com profundidade ou esgotar as discussões mencionadas acima, e sim demonstrar a complexidade do debate sobre formação de professores para a EREER, em torno de um campo político marcado por problemas curriculares estruturais e herdeiro de ideias eugênicas e racistas que moldaram as principais reformas educativas no País.

As discussões sobre formação de professores/as para a educação das relações étnico-raciais pressupõem considerar os conceitos de raça, racismo, discriminação racial e preconceito racial, como fundantes no pensamento brasileiro e presentes no imaginário coletivo, portanto,

influenciam e moldam as relações e práticas docentes. Desse modo, apresentaremos brevemente o aporte teórico que nos referenciamos quando utilizamos cada um dos conceitos citados no desenvolvimento da pesquisa.

De acordo com Teixeira (2006), “chamamos de relações raciais na sociedade brasileira ao conjunto de estudos sobre a realidade nacional pensado a partir de uma visão de sociedade dividida em grupos racialmente distintos” (TEIXEIRA, 2006, p. 252). Em nossa pesquisa, termo étnico-racial utilizado está pautado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNs-ERER, 2004), que apontam ser

[...] importante, também, explicar que o emprego do termo étnico, na expressão étnico/racial, serve para marcar que as relações tensas devidas a diferença na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígenas, europeia e asiática (BRASIL, 2004, p. 5).

A utilização do conceito de raça está respaldada nos autores Guimarães (1999); Munanga (2000); Gomes (2005); Oliveira (2007), entre outros, os quais reconhecem que, do ponto de vista biológico, a raça não tem nenhuma sustentação científica. Para Guimarães,

raça é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural, trata-se, ao contrário de, um conceito que se denota tão-somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais, e informada por uma noção específica de natureza, como algo endodeterminado. A realidade das raças limita-se, portanto, ao mundo social [...] (GUIMARÃES, 1999, p. 9).

O racismo toma como base a classificação racial da humanidade cunhada nos séculos XVI e XVII, para criar hierarquias e desigualdades sociais. Segundo Munanga (2000),

O racismo é uma crença na existência de raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. [...] a raça, em sua concepção é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo que ele pertence. De outro modo o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas (MUNANGA, 2000, p. 24).

O racismo pode ser definido, ainda, como individual e institucional, e/ou se expressar de formas interligadas. Segundo Gomes (2005, p. 52), “o racismo individual se manifesta por meio de atos discriminatórios cometidos de indivíduos contra outros indivíduos.” Por sua vez, o racismo institucional “implica em práticas discriminatórias sistemáticas fomentadas pelo Estado ou com seu apoio direto”.

Políticas públicas em educação no Brasil: implicações na formação inicial de professores para a educação das relações étnico-raciais

A educação pública foi uma das principais áreas de ação social utilizada por médicos sanitaristas, cientistas sociais, psicólogos, higienistas, antropólogos, educadores e reformadores educacionais para aplicação das suposições raciais, nacionalistas e eugênicas que projetavam uma nação brasileira culturalmente branca por meio do “melhoramento da raça” de pessoas de ascendência negra, indígena ou miscigenadas, consideradas “degeneradas”, “não saudáveis”, “preguiçosas” e “propensas à criminalidade”, conforme explica Dávila (2006): “durante a primeira metade do século XX, quando as instituições educacionais contemporâneas foram formadas, o pensamento racial ajudou a guiar as políticas públicas” (DÁVILA, 2006, p. 12). As suposições raciais da elite intelectual do século XX pavimentaram o caminho das políticas públicas em educação, ditando um tipo de aluno, escola e professor para um determinado projeto de sociedade.

A eugenia de base lamarckiana⁵⁰ desenvolvida no Brasil defendia que o comportamento e o meio ambiente eram fatores que moldavam os genes e produziam descendentes degenerados, portanto, a melhora racial se daria mediante o investimento em práticas médicas de saneamento de moléstias e elevação dos valores culturais. Desse modo, a população negra, principal alvo das políticas eugênicas, poderia melhorar a raça e, assim, evitar a transmissão da inferioridade aos seus descendentes, por intermédio de práticas de higiene e aprimoramento cultural que deveriam ser cada vez mais distantes das origens africanas, afro-brasileiras e indígenas.

Os eugenistas consagravam seus objetivos como ideal de uma “raça brasileira”. A raça era um processo em desenvolvimento- uma etnicidade comum a que todos os brasileiros iriam pertencer assim que renovasse as condições culturais e higiênicas inferiores. Os professores ensinavam aos alunos que ser parte da raça [europeia] era a chave para a cidadania e o sucesso. Na prática isso significava o branqueamento (DÁVILA, 2006, p. 56. *grifo nosso*).

⁵⁰ Nancy Stepan afirma que a eugenia estava fundamentada nas teorias genéticas de Lamarck e Mendel, a primeira tinha um caráter mais cultural, enquanto a segunda, do tipo mendeliana, defendia que o material genético não poderia ser modificado, por isso apostavam no controle da reprodução por meio da esterilização de homens e mulheres. Essa última foi fortemente praticada nos Estados Unidos entre de 1907 e 1945, período em que 70 mil pessoas consideradas doentes mentais foram esterilizadas (DÁVILA, 2006, p. 53). A título de curiosidade, recentemente, em março de 2015, o Geledés publicou uma notícia sobre a determinação de Legisladores dos Estados Americanos da Virgínia e Carolina do Norte para a indenização das pessoas vivas que foram esterilizadas: <http://www.geledes.org.br/vitimas-de-esterilizacao-em-projeto-de-eugenia-ganham-indenizacao/#axzz3UoPnXId9> (Acesso em março de 2015).

As práticas e ideologias cunhadas na metade do século XX influenciaram significativamente os modelos dos currículos dos cursos de formação de professores no Brasil. É nesse cenário que surge, em 1971, a disciplina de “Biologia Educacional”, preocupada em formar professores para disseminar práticas higienistas de cuidados com o corpo e vestuário das crianças⁵¹.

Ao analisar a presença da população negra nos conteúdos de 33 disciplinas ministradas no curso normal e nas escolas públicas primárias de Pernambuco, de 1919 a 1934, Cunha (2005) concluiu que os conteúdos, ministrados na Escola Normal⁵² para Formação de professoras que atuariam na educação básica da população pobre, estavam atravessados por uma proposta educacional de caráter sádico, vigilante, moral, higiênico, religioso, estético e intelectualizado. As professoras também “deveriam aprender a estabelecer a relação do caráter com a personalidade, seus elementos constitutivos e a classificação dos tipos que influenciam seu desenvolvimento” (CUNHA, 2005, p. 227).

Segundo Cunha (2005), os cursos de formação de professores, de modo geral, não tinham um discurso explícito sobre a população negra, porém o caráter disciplinador e eugênico estava evidente nos programas. Apenas nos conteúdos históricos é possível encontrar referências marcadas à essa população: “são comuns os temas relacionados ao tráfico de escravos, à presença negra na luta pela independência do País, à escravidão, às leis anteriores à abolição [...] à luta dos negros em Palmares e à vitória dos senhores contra o quilombo.” (CUNHA, 2005, p. 224).

Nos conteúdos eugênicos ministrados nas disciplinas de “Ciências Naturais” - “Higiene”, “Pedologia”, “Pedagogia”, “Psicologia” (Parte Geral), a autora identificou a presença dos termos *anomalias morais ou moralmente anormais, viciados, miséria moral, desregramentos, medo, superstição, alcoolismo, etc.*, sendo a população negra o principal alvo desses adjetivos (CUNHA, 2005).

⁵¹ Em análise documental de pesquisa realizada por mim anteriormente (CARDOSO, 2014), identifica-se que os planos da disciplina de Biologia apresentavam uma perspectiva médica e sanitária na formação de professores/as, de tal maneira que em todos os conteúdos aparecem termos como, por exemplo, **higiene em geral, higiene alimentar; higiene no corpo e vestuário**. O termo **eugenia** aparece no Programa de 1969, relacionado aos temas: **hereditariedade e doenças, anomalias genéticas, civilização e seleção**.

⁵² A primeira Escola Normal surgiu em 1835 em Niterói (RJ) com finalidade de preparar professores para o ensino primário, tendo suas principais práticas voltadas aos vieses experimental e positivista. Segundo Ranghetti (2008), o primeiro currículo das escolas normais formava um professorado alienado e submisso que necessitava apenas dominar conteúdos e transmitir verdades aceitas socialmente. Ver mais em: “Políticas de formação inicial dos professores no Brasil: dos Jesuítas às Diretrizes da Pedagogia” Diva Spizzia Ranghetti (2008).

Em pesquisa realizada anteriormente (CARDOSO, 2014), foram analisados 75 planos de ensino e dois Projetos Políticos Pedagógicos do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista (UNESP - Marília), referentes ao período de 1963 a 2011, constatando-se que as disciplinas de “Psicologia” e “Biologia”, ministradas até 1971, tinham um viés médico sanitário. Nos programas e ementas daquelas disciplinas foram recorrentes tópicos sobre noções de *higiene geral; higiene alimentar; higiene do corpo e do vestuário; higiene das habitações escolares; locais de trabalho e esporte; higiene aplicada aos sistemas e aparelhos; principais doenças; herança da inteligência; puericultura; eugenia; civilização e seleção; hereditariedade*.

Na disciplina de “História da Educação”, observou-se a indicação bibliográfica de textos sobre a história do “Manifesto dos Pioneiros da Educação”, e a ementa da disciplina destacava a contribuição dos reformadores para a organização e expansão do ensino, a gratuidade e laicidade. O “Manifesto dos Pioneiros” tivera como principais figuras os educadores e, também, responsáveis pelas reformas e expansão das políticas de cunho eugênico do século XX: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho, conforme Carvalho (1997) nos anos 1920, os interpretes brasileiros formulavam a questão nacional, com base nas teorias racistas do século XIX são relativizadas e forjadas novas crenças sobre a regeneração das populações, assim atribuindo à saúde e a educação a responsabilidade em melhorar a raça.

Os resultados da análise documental da referida pesquisa revelaram a ausência de qualquer problematização e contextualização em relação ao pensamento racial daqueles educadores do século XX, e sua influência no modelo da política educacional desenvolvida no Brasil: “embora os reformadores educacionais nunca tivessem reconhecido especificamente o papel da raça em suas políticas, suas políticas refletiam os valores raciais predominantes” (DÁVILA, 2006, p. 196).

A ausência de problematizações sobre essas imagens históricas nos cursos de formação de professores não é um mero detalhe, pelo contrário revela uma escolha política e curricular não neutra que constitui uma identidade docente para atender a um determinado tipo de política educacional.

Salvo as interpretações anacrônicas, é relevante observar como os conteúdos de caráter eugênico ministrados nos cursos de formação de professores atravessaram épocas e contextos, e com novas roupagens se perpetuam no imaginário social. Não é muito longínquo o pensamento de que os negros são descendentes de uma raça degenerada e culturalmente inferior. Essas ideias que forjaram as políticas públicas em educação, entre 1917 e 1945, ainda estão

arraigadas no imaginário social e se reatualizam no *habitus professoral*⁵³, na cultura organizacional da escola, nas práticas pedagógicas, nos currículos e nos processos de formação de professores. Uma participante, licenciada em Biologia, atualmente matriculada no Curso de Pedagogia, demonstra como os conteúdos de caráter eugênico ministrados nos cursos de formação de professores atravessaram épocas e contextos, e com novas roupagens se perpetuam no imaginário social, conforme afirmado acima.

E: teve uma aula de história natural, eu lembro que a gente estava discutindo sobre é, os higienistas brasileiros, é sobre eugenia e aí era meio que tipo não foi uma coisa legal, mas é importante, foi importante para o avanço da ciência e fim, era isso, e aí começava a falar sobre é, o que foi descoberto com todo esse racismo, todo esse preconceito, então é ah, estudo sobre hipotermia só foi descobertos por que os médicos nazistas usavam judeus, estudo sobre criminologia só aconteceram porque usavam negros, então a gente só sabe o que de todos os estudos que surgiram e só assim, não é problematizado mais nada, já teve palestra de criminologia e de falar sei lá de métodos de como analisar crime, mas nunca histórico, de como isso foi construído, então nunca é problematizado nada, a gente não tem essa formação social, sabe? É Muito ruim! Na verdade não tem e as pessoas saem de lá sem nenhuma formação social mesmo, é só a metodologia, o ensino pelo ensino e você sai da biologia sendo um bom profissional de laboratório e de saber prestar concurso (ENTREVISTA, 004 A).

A aluna (004 A) afirma que o curso de licenciatura é higienista e lança, na rede de ensino, profissionais para a sala de aula que não sabem lidar com a questão racial “a ideia do curso era ensinar metodologia, o importante era que você soubesse a importância daquele cara ali para ciência, se ele usou de racismo para construir toda essa história da ciência, isso tanto faz, pouco importa” (ENTREVISTA, 004 A).

Para Dávila (2006), acompanhar as reformas educacionais é uma forma de mapear valores e práticas racializadoras ocultas nas políticas públicas, uma vez que as reformas educacionais interferem nas políticas de formação docente (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011), o que constitui-se em uma incorreção histórica formar professores omitindo o fato de que as raízes das políticas educacionais são atravessadas por concepções eugênicas que provocaram desigualdades sociais e raciais.

⁵³ Para o Bourdieu (1998), o ato de lecionar é um *habitus* em exercício e a pedagogia tem papel fundamental na efetivação da Violência Simbólica. Para o autor, a generalidade dos princípios de classificação utilizados pelas professoras, a atribuição de adjetivos e a hierarquização nas avaliações dos/as alunos/as legitimam as diferenças sociais. Para este autor, *habitus* são ações e respostas que damos à realidade, decorrentes das histórias que incorporamos e que ficaram inscritas em nossos cérebros, no corpo, nos gestos, no modo de falar e tudo aquilo que somos. (CATANI, 2006). Para uma análise das relações raciais com base na sociologia da educação bourdieusiana, consultar produções do Núcleo Gera/ UFPA. O aporte teórico utilizado pelo núcleo parte das noções conceituais de campo educacional, *habitus*, poder, dominação e violência simbólica para o preconceito e a discriminação racial. Sobre as discussões acerca da formação de professores com base nas formulações de Bourdieu, ver "A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores - Pará (1970-1989)" de Wilma Baía Coelho (2005).

O autor afirma que as desigualdades raciais persistiram quando da fusão entre as reformas educacionais e o pensamento racial, a linguagem técnica e moderna da educação subsumiu o discurso racial presente nas políticas educacionais, entretanto, “[...] as instituições e práticas aparentemente desprovidas de ideologia racial eram os lugares em que a raça desempenhava maior papel” (DÁVILA, 2006, p. 39). Apple (2001) também contribui com essa questão e afirma que a ausência de termos mais explícitos, no currículo, referentes à questão racial, não significa a ausência da discussão.

Em Dávila (2006) constatamos que os espaços institucionalizados do século XX como, por exemplo, órgãos do Estado, pesquisas estatísticas, projeções de estátuas, registros médicos sobre as características físicas e sociais das crianças, testes psicológicos, processos de admissão de professores, etc., informavam os valores da elite branca e disseminavam as ideologias que compuseram o cenário eugênico das políticas públicas em educação⁵⁴, visto que o debate central das políticas não era a escolarização e expansão do ensino, pelo contrário, o que estava em jogo era o futuro da nação que deveria ser branco (DÁVILA, 2006).

Para Gatti, Barreto e André (2011, p. 98), o século XXI inicia-se com uma formação de professores em áreas disciplinares, separando os conhecimentos específicos dos pedagógicos e “[...] na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas [...]”. Essa assertiva vale também para ponderar que ainda se formam professores com resquícios daqueles pensamentos raciais do século XX, que contribuíram para a permanência das desigualdades raciais na escola e na profissão docente.

As reformas educacionais são resultado de posições teóricas não neutras e não desinteressadas. O Saber–Poder produziu identidades e prescreveu políticas curriculares ao longo da história, nesse sentido, supomos que as mudanças curriculares e epistemológicas para uma política consistente de formação de professores para a educação das relações étnico-raciais, tem suas possibilidades determinadas por esse modelo de políticas públicas educacionais engendradas em ideias eugênicas e racistas (DÁVILA, 2006). Não apenas herdamos a estrutura dos cursos, como também as bases ideológicas que moldaram toda a política educacional brasileira com significativa influência na política de formação de professores como vimos em Dávila (2006) e Cunha (2005).

⁵⁴ Sobre as instituições enquanto espaços de saber que respaldaram amplamente as ideologias racistas, ver “Homens de ciência e a raça dos homens: cientistas, instituições e teorias raciais no Brasil de finais do século XIX” (SCHWARCZ, 1993).

Para exemplificar alguns dos desafios, citamos o caso do Parecer CNE/CEB nº 15/2010 que indicou a inserção de uma "nota explicativa" com esclarecimentos aos leitores sobre a presença de estereótipos raciais no livro "Caçadas de Pedrinho" de Monteiro Lobato, escritor de uma literatura infantil considerada nacionalista e eugênica. O Parecer também recomendou ao governo implementar uma política pública para formar professores capazes de lidar pedagógica e criticamente com obras consideradas clássicas que apresentem esse tipo de pensamento e que estejam presentes na biblioteca das escolas. No referido livro, identificam-se passagens que se referem à personagem Tia Nastácia como "urubu", "macaca" e "fera africana"⁵⁵.

O Parecer foi vigorosamente rechaçado e acusado de ser um documento depreciativo e que pretendia banir a obra de um dos maiores autores brasileiros. Esse é um dos pontos desafiadores ao processo de implementação das DCNs EREER, pois a (re) educação das relações étnico-raciais é um processo educativo que exige contextualização, rupturas e questionamentos das literaturas convencionadas cânones universais, das representações estereotipadas e racistas disseminadas nos currículos escolares.

A implementação da Lei nº 10.639/03 em uma perspectiva pós-crítica do currículo problematiza os conhecimentos considerados válidos e legítimos, inserindo-se no movimento de disputas nas reformulações de políticas educacionais e projeto de sociedade. Nesse sentido, é importante questionar os cânones considerados universais e problematizar as atividades pontuais, folclorizadas, e com representações estereotipadas, pois a ausência dessa perspectiva rasura algumas possibilidades de uma (re) educação das relações étnico-raciais. Nessa esteira de discussão, a formação de professores para a EREER insere-se como espaços de disputas políticas na formulação do projeto de sociedade, uma vez que

a Lei nº 10.639/03 representa uma reforma educacional, ou mais precisamente curricular, que, conseqüentemente, refunda o impulso de uma "reconstrução" da identidade ou perfil profissional dos professores, os quais, agora "oficialmente", passam a ser novamente estimulados a pensar e agir a respeito da questão "étnico-racial [...] (SILVA, 2010, p. 142).

Segundo Silva (2010), a identidade profissional dos professores simboliza o sistema e a nação, por isso a proposta não é banir os cânones considerados universais, mas sim contextualizar, ressignificar, construindo novas representações e narrativas sobre a história e cultura africana e afro-brasileira, problematizando a relação saber, identidade e poder e os discursos socialmente construídos (SILVA, 2011).

⁵⁵ Sobre a representação do negro na obra de Monteiro Lobato, ver "A figura do negro em Monteiro Lobato" (LAJOLO, 1998) <http://www.unicamp.br/iel/monteirolobato/outros/lobatonegros.pdf>. Acesso em 10 de maio de 2015 e "Monteiro Lobato e seis personagens em busca da nação" (SANTOS, 2011) Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/CienciasSociais/Dissertacoes/santos_es_me_mar.pdf acesso em 10 de maio de 2015.

Para Silvério e Trinidad (2012), a novidade no debate contemporâneo sobre relações raciais no Brasil é a disputa política pela garantia da qualidade da educação formal e as mudanças curriculares em todos os cursos superiores do País. As exigências sociais, históricas e legais da educação das relações étnico-raciais têm provocado as escolas e universidades a repensarem suas práticas pedagógicas, o currículo, a gestão, a concepção de educação, de sociedade e de ser humano, conforme afirma Rodrigues (2005), a Lei 10639/03 [...] indica a possibilidade de romper com o paradigma eurocêntrico e estimula alteração nas formulações de políticas educacionais, [...] (RODRIGUES, 2005, p. 63).

Segundo Rodrigues (2005), as ações do Movimento Negro da década de 1970 centraram-se na denúncia da presença do racismo na escola e nos livros didáticos, da limitação do acesso e da permanência na escola. No entanto, para além da crítica, a preocupação com os conteúdos curriculares e a defesa pelo ensino da história afro-brasileira e africana levaram os militantes a desenvolverem, por meio das ONG, Núcleos Universitários e outros formatos de organizações, práticas pedagógicas em alternativa ao currículo eurocêntrico das escolas formais. Rodrigues (2005) destaca algumas ações desenvolvidas: Projeto Zumbi dos Palmares (RJ), Escola aberta do Calabar (BA), Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira (RJ), Pedagogia intertécnica, afoxés e blocos afro, Ilê Aiyê, Araketu, Olodum, entre outras práticas desenvolvidas no Estado da Bahia.

No que se refere à formação inicial, Monteiro (2010) aponta que, na década de 1990, há uma quase ausência de proposições do Movimento Negro e suas ações estavam mais centradas na capacitação de professores, se levarmos em consideração o momento histórico, a ênfase na formação continuada resultava das articulações e aberturas que os/as militantes estabeleciam com as secretarias municipais e estaduais, como a formação inicial é responsabilidade das Universidades as possibilidades de pautar o debate racial na formação eram mais restrito.

Até a década de 1990, a luta do Movimento Negro no campo da educação pautava a inserção da questão racial no bojo das políticas universais, e após perceber que essas políticas não atendiam a grande massa da população negra, não se comprometendo com a luta contra o racismo, o grupo teve o seu discurso mudado, com reivindicações que passariam a ser pautadas na perspectiva das Ações Afirmativas, inspiradas nos direitos civis norte-americanos: “As demandas do Movimento Negro, a partir de então, passam a afirmar, de forma mais contundente, o lugar da educação básica e superior como um direito social e, nesse sentido, como direito à diversidade étnico-racial” (GOMES, 2011, p. 113).

Silva (2001) afirma que a partir dos anos 2000 a formação de professores e a produção de materiais didáticos-pedagógicos têm sido as principais linhas de atuação do Movimento Negro. Um novo cenário educacional que se forma, principalmente, a partir da aprovação da Lei nº 10.639/03 e das políticas de Ações Afirmativas que demandam novas estratégias de atuação de militantes/pesquisadores, assim a formação inicial de professores e a produção de materiais pedagógicos ganham ainda mais força política.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNs ERER) são resultados dos diálogos estabelecidos com a sociedade civil e, também expressam a luta histórica do Movimento Negro⁵⁶, que desde a década de 1920 e, mais enfaticamente a partir da década de 1970, tem reivindicado a escola como espaço privilegiado no combate ao racismo e na inserção da história dos negros nos currículos escolares⁵⁷.

A aprovação da Resolução CNE/CP 001/2004 marcou um novo lugar da no campo de debate racial e na política curricular educacional, e “recolocou a questão racial na agenda nacional e a importância de se adotarem políticas públicas afirmativas de forma democrática, descentralizada e transversal” (BRASIL, 2004, p. 8).

Citando Gilroy (1993), Silvério (2015) compreende as Diretrizes na chave da *política de transfiguração*, já que esse dispositivo legal abre possibilidades de ressituar África e a diáspora africana na história mundial para além da questão racial feita na leitura ocidental da educação (SILVÉRIO, 2015). Por outro lado, para o autor, as Diretrizes entendidas na chave das *políticas de satisfação de necessidades* centrariam suas propostas pedagógicas na questão racial e no combate ao racismo em detrimento do ensino da história e cultura africanas e da Diáspora.

As DCNs ERER contribuem para o avanço no campo normativo, uma vez que em outros dispositivos legais da educação como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a LDB 9394/96, a diversidade racial aparece em uma perspectiva

⁵⁶ Monteiro (2010) defende que a análise sobre a aprovação da Lei nº 10.639/03 não pode dispender de uma compreensão mais ampla sobre as políticas neoliberais que atravessam contexto educacional a partir da década de 1990. Uma análise crítica da política educacional não pode deixar de problematizar os impactos negativos das políticas neoliberais na educação, entretanto para demarcar politicamente o protagonismo do Movimento Negro e fazer um recorte metodológico, tendo em vista o curto prazo de tempo para debruçar sobre os impactos neoliberais, ênfase a perspectiva de luta histórica do Movimento Negro na aprovação da Lei nº 10.639/03 e demais documentos que a regulamentam.

⁵⁷ Sobre o projeto político-educacional do Movimento Negro, ver “Movimento negro no cenário brasileiro: embates e contribuições à política educacional nas décadas de 1980-1990”, dissertação de mestrado de Tatiane Rodrigues (2005). Em sua dissertação de mestrado em Educação, intitulada “Uma proposta pedagógica do movimento negro no Brasil: pedagogia interétnica de Salvador, uma ação de combate ao racismo”, Ivan Costa Lima também destaca e contextualiza historicamente as contribuições do Movimento Negro na construção de propostas educacionais desde a década de 1970 ao século XXI.

homogeneizadora e postula uma identidade nacional sem ausência de conflitos, o que reforça o mito da democracia racial. Por outro lado “[...] o texto do parecer aprovado pelas Diretrizes possui um tom claramente mais político que o dos PCNs, já que está diretamente relacionado à questão do combate ao racismo” (ABREU, MATTOS, 2008, p. 09).

Nessa esteira de discussões os cursos de formação de professores também são tencionados, como se pode observar na Resolução 01/2004 quando mencionam a formação inicial e continuada como *locus* de formação de professores da Educação Básica e Superior. No Artigo 1º e parágrafos 1º e 2º, as DCNs ERER (BRASIL, 2004) estabelecem que

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem 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.

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

§ 2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento

Nesse processo, o professor é considerado agente de fundamental importância para construção do projeto de sociedade que tenha como meta a superação das assimetrias raciais e promoção de uma educação de qualidade. A formação docente ganha centralidade nas discussões de implementação das DCNs -ERER, se considerarmos o professor um profissional da formação humana e a escola, um campo prioritário de atuação profissional (NÓVOA, 2011).

Os/as professores/as são agentes indispensáveis para a descolonização de currículos escolares e para o processo de aprendizagem, de reorientações de atitudes e posturas de crianças, jovens e adultos, na desconstrução de discursos racistas, sexistas, etnocêntricos. Para Giroux (1995), a Pedagogia é “um modo de produção cultural implicado na forma como o poder e o significado são utilizados na construção e na organização de conhecimentos, desejos e valores [...]” (GIROUX, 1995, p. 100).

Entretanto, ao reconhecermos esse papel relevante da profissão docente, não temos a pretensão de “reforçar uma ideia, corrente no senso comum, de que o/a professor/a é o único elemento no qual se deve investir para melhorar a qualidade da educação” (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011).

Outros fatores, como a gestão escolar, o financiamento da educação e a produção de materiais didáticos e paradidáticos, são de fundamental importância para a promoção de uma educação antirracista. Gomes (2012b) aponta que

a implementação da Lei e suas *Diretrizes* (Brasil, 2004), entendidas como política de diversidade e não simplesmente como medida educacional restrita à inserção de disciplinas no currículo, exige uma combinação de dispositivos políticos e ações intersetoriais que ultrapassem as tendências observadas no campo das políticas educacionais. O próprio tema da Lei nº 10.639/03 demanda ações articuladas entre os diversos setores, uma vez que mobiliza aspectos históricos, políticos, culturais, pedagógicos, de gênero e raça, de desenvolvimento social e regional, geracionais e financeiros. É certo que o setor educacional sozinho não dará conta da complexidade dessa demanda (GOMES, 2012b, p. 340).

Consideramos que a gestão é um campo estratégico e fundamental para a implantação e implementação da Lei nº 10.639/03, uma vez que a função precípua do/as gestor/as é a de executar políticas públicas, mediar atividades administrativas e pedagógicas, além de ser o profissional responsável pela formação de professores/as e demais funcionários da escola. É também através dos/as gestores/as que a escola estabelece canais de articulação com os pais e a comunidade.

Apesar de não apresentarmos bibliografias que aprofundem nossa perspectiva sobre a gestão educacional e sua relevância para as DCNs EREER, pelos limites de tempo para o desenvolvimento dessa dissertação, temos conhecimento do importante debate que tem girado em torno da gestão, citamos, por exemplo, a discussão levantada pelo Procurador do Estado do Rio Grande do Sul, Jorge Terra durante o Seminário *10 anos das Diretrizes Curriculares Nacionais da Lei nº 10.639/2003: balanço e novos parâmetros de exigibilidade*⁵⁸ realizado pela Ação Educativa. Para o Procurador “a Lei nº 10.639/03 é direcionada para o Gestor e Auditores porque a centralidade na formação de professor/as não garante a efetivação da política pública, já que a temática pode ser trabalhada em um ano letivo, sem garantia de que o professor do ano seguinte dará continuidade” (Observação Livre).

Para corroborarmos com a reflexão, apresentamos uma ressalva necessária: a descontinuidade no trato da educação das relações étnico-raciais na escola não pode servir como justificativa para desconsiderar a importância da formação de professores/as para a de uma pedagogia antirracista e na construção de um currículo que contemple o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira. Por isso, a defesa por uma gestão escolar de sistemas de

⁵⁸ Seminário realizado pela Ação Educativa em 29 de novembro de 2014, com objetivo de abrir um espaço de reflexão e discussão sobre os desafios a serem enfrentados para tornar efetivas as conquistas normativas. Vertrecho das exposições em <https://www.youtube.com/watch?v=vIWWn1t7p7o> acesso em 15 de dezembro de 2015.

ensino e universitária que garanta a ampla formação continuada de todos os professores da rede de ensino, e no caso das universidades, a inserção da temática em disciplinas específicas e ao longo de toda matriz curricular.

Programas de formação inicial de professores/as no Brasil: o lugar da educação das relações étnico-raciais nas políticas do MEC

Segundo Gatti, Barreto e André (2011, p. 95), “[...] as políticas mais fortes do Ministério da Educação (MEC) estão centradas na expansão da oferta das licenciaturas, e muito pouco em sua qualidade curricular⁵⁹” (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011, p. 95). Os principais programas de expansão do Governo Federal que abrangem a formação inicial de professores são REUNI, PIBID, UAB, PARFOR, PROUNI⁶⁰, e em uma breve análise do desenho dessas políticas educacionais podemos identificar alguns avanços para as políticas de ações afirmativas e para a educação das relações raciais.

O REUNI, por exemplo, ampliou o número de vagas nas universidades federais, e contribuiu para a ampliação do acesso de estudantes negros, indígenas e pobres nas universidades. No caso do curso de pedagogia da UFSCar, por exemplo, que até 2008 ofertava apenas o curso integral de 45 vagas, com o REUNI passou a receber 90 alunos divididos nos dois turnos.

⁵⁹ Para Gatti, Barreto e André (2011), o alcance da qualidade curricular nos cursos de formação passa pela necessidade de se compreender que as reformulações e complementações não alteram o aparato básico que é o currículo dos cursos de licenciaturas, esses ainda calcados no modelo formativo que separa o bacharelado e a licenciatura, proposta que ficou conhecida como esquema 3+1, em que o foco é no conhecimento disciplinar, constituindo-se dois universos que não se comunicam. Para as autoras, as alterações efetivas nas instituições formadoras implicam em “reestruturação de departamentos, atribuição e redistribuição de cargos de cargos e horas/docência, o que é sempre área de disputas internas” (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011, p. 96).

⁶⁰ O Programa de Restauração e Expansão das Universidades Federais (REUNI) foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), tendo como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior. O **PIBID** foi criado pelo Decreto nº 7.219/2010, com a finalidade de fomentar a iniciação à docência e melhor qualificá-la, visando à melhoria do desempenho da educação básica. A Universidade Aberta Brasileira (UAB) foi criada pelo Decreto nº 5.800/2006, sob a responsabilidade da Diretoria de Educação a Distância, ligada à Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em parceria com a Secretaria de Educação a Distância do MEC. Seu objetivo é promover a formação inicial e continuada de professores, utilizando metodologias de educação a distância (EaD). A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR) compreende um conjunto de ações do MEC em colaboração com as secretarias de Educação dos estados e municípios e as IPES para ministrar cursos superiores a professores em exercício em escolas públicas que não possuem a formação adequada prevista pela LDB. O Programa Universidade para Todos (PROUNI), instituído pela Lei nº 11.096/2005, é outra proposta governamental que, embora não tenha sido pensada exclusivamente para cursos de licenciatura, tem por objetivo a concessão de bolsas para estudantes de baixa renda no nível superior, integrais ou parciais, de maneira a permitir-lhes frequentar instituições privadas que oferecem cursos de graduação.

O PIBID, também apresenta algumas possibilidades de inclusão do debate da educação para as relações étnico-raciais, em virtude de seus projetos contemplarem escolas mais periféricas; contribuir com o processo de aprendizagem das crianças; possibilitar o desenvolvimento da experiência docente e, além disso, também constitui-se como uma alternativa de permanência estudantil para estudantes negros, indígenas e pobres bolsistas do Programa⁶¹.

E: atualmente eu sou bolsista do PIBID, eu acompanho uma aula de arte com uma professora, na Escola, que fica num bairro Cidade Araci, que fica em uma periferia aqui de São Carlos e **nossa!** essa é uma das experiências mais legais que eu tenho tido assim, aqui dentro na universidade, porque justamente esses debates surgem, em relação as nossas heranças, nossas ancestralidades (ENTREVISTA, 013 A, grifo nosso)

E: (...) uma **coisa que eu lembrei agora!!** Eu atuei no último ano no PIBID...eh...com uma sala de quarto ano e que eu desenvolvi era para desenvolver alguma coisa relacionada a arte africana ou a arte afrobrasileira inclusive eu pedi ajuda a professora da turma da disciplina de didática na época e por conta disso que eu passei também no ano passado na disciplina do PIBID...acho que agora eu tenho um pouco mais de conhecimento, de recurso... ou pelo menos por onde buscar mais informação, mais conhecimento em relação ao tema (ENTREVISTA, 003 A, grifo nosso).

A Universidade Aberta do Brasil (UAB), criada em 2006 com o objetivo de promover a formação inicial e continuada de professores, utilizando metodologias de educação a distância (EAD), possibilitou a criação de cursos de extensão e especialização para a educação das relações étnico-raciais⁶². O PARFOR e o PROUNI, pelos seus objetivos e abrangência, também tem alcance na ampliação das políticas de Ações Afirmativas de ingressos de estudantes negros nas universidades, bem como abrem possibilidades para a educação das relações étnico-raciais, por exemplo, localizamos na cidade de Santo Antônio de Jesus um curso de graduação em História e cultura africana e afro-brasileira ofertado pela UNEB no âmbito do PARFOR.

Considerando as possíveis ressalvas e críticas sobre esses programas que, por ventura, tenham sido realizadas em outras pesquisas sobre o tema, nos arriscamos em afirmar que de alguma forma essas políticas públicas educacionais tiveram alguns impactos e avanços no que se refere às Ações Afirmativas e a educação das relações étnico-raciais, mas reiteramos que a expansão de vagas e cursos de licenciaturas sem que haja mudança curricular nos cursos de graduação mantém-se como um dos problemas estruturais da política educacional, o que dificulta a formação inicial de professores/as.

⁶¹ Os reajustes nas contas públicas, em 2015, ameaça significativamente o setor educacional, nessa o PIBID é um dos programas do MEC que sofrerá quase metade de corte dos recursos.

⁶²Curso de Especialização em Educação das relações étnico-raciais - UEMS , UEPG, PENESB- UFF, UFOP.

Salvo os programas que apresentam algumas aberturas para a temática, não identificamos no âmbito do MEC programas de formação inicial de professores que contemple amplamente uma mudança curricular na perspectiva da EREER. Essa temática tem se concentrado expressivamente nos cursos de formação continuada realizados pela SECADI.

Segundo informações da Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros (CADARA), órgão consultivo vinculado ao MEC, entre 2005 e 2013, foram ministrados 13 cursos de formação de professores para a educação das relações étnico-raciais, totalizando 52.365 vagas⁶³.

Para Gatti, Barreto e André (2011), os principais desafios desses cursos de formação têm sido cobrir lacunas da formação inicial. Por outro lado, vale ressaltar que para muitos professores esses cursos têm se caracterizado como primeira formação na questão racial, uma vez que durante sua trajetória de formação no magistério ou em cursos de licenciatura não obtiveram contato com a temática.

A pesquisa desenvolvida por Luiz (2013) nos lança alguns desafios sobre o processo de formação continuada ao constatar que os professores que vão implantar a Lei nº 10.639/03 são aqueles que levam em consideração a categoria racial na construção de um projeto de sociedade, e os demais profissionais, pouco engajados na luta antirracista, vão encarar os cursos de formação continuada como uma forma de obter certificados.

Constatações como estas ficam evidentes em cursos de Formação Continuada⁶⁴, nos quais é possível observar que para alguns docentes o curso é compreendido como uma forma de certificação para obter pontuação na carreira, apresentando pouco interesse pela temática racial.

⁶³ **1)** Educação Quilombola (2005-2007) - 1.420 vagas; **2)** UNIAFRO (- 2005-2008) - 7.313 vagas; **3)** Educação para as Relações Étnico-Raciais - Aperfeiçoamento (2008-2010) - 10.727 vagas; **4)** Educação para as Relações Étnico-Raciais – Especialização (2008-2010) - 3.839 vagas; **5)** Educação para as Relações Étnico-Raciais (UAB) - aperfeiçoamento e especialização (2011) - 2.590, vagas; **6)** Educação Quilombola (2011) - 1.030 vagas; **7)** História Afro-brasileira e Africana (2012) - 3.845 vagas; **8)** Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Escola - Aperfeiçoamento 2012, 1.368 vagas; **9)** Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Escola – Especialização (2012) - 12.591 vagas; **10)** Educação para as Relações Étnico-Raciais – Aperfeiçoamento (2013) - 1.170 vagas; **11)** Educação para as Relações Étnico-Raciais – Especialização (2013) - 2.010 vagas; **12)** Educação para as Relações Étnico-Raciais – Extensão (2013) - 350 vagas; **13)** Educação Escolar Quilombola – Aperfeiçoamento (2013) - 495 vagas. Mais sobre ações e programas voltados à formação de professores consultar: <http://etnicoracial.mec.gov.br/acoes-e-programas> (Acesso em março de 2015)

⁶⁴ Na condição de coordenadora em oficinas nas escolas de Salvador, promovidas pelo Núcleo Omi-Dùdú em ONGs de São Paulo e Salvador; experiências no “Curso de formação continuada para professores: Relações étnico-raciais na escola e os desafios do ensinar e aprender”, ministrado pelo Núcleo de Ensino UNESP/Marília; formação do “A cor da Cultura”, Fundação Roberto Marinho e Ação Educativa e observações no “Curso de aperfeiçoamento em educação para as relações étnico-raciais” - NEAB/UFSCar.

Por outro lado, ainda que reconheçamos estes desafios, vale ponderar que grande parte dos problemas recorrentes no processo de implementação das DCNs EREER nem sempre são decorrentes das resistências por parte dos professores/as, desconhecimento do debate teórico das relações raciais ou ausência de materiais pedagógicos que tratam da temática.

As críticas de que os professores são mal formados, resistentes a mudanças e/ou incompetentes são análises superficiais que ocultam os problemas do sistema educativo, que ignora o fato de que as reformas aumentam a responsabilidade dos docentes e exigem reestruturações das próprias licenciaturas; mas que por sua vez, não altera a estrutura acadêmico-administrativa e não garante a transformação das circunstâncias em que se desenvolve o trabalho docente, constituindo-se em uma “[...] imensa armadilha ao se implantar reformas educacionais que ignoram as reais condições de vida e trabalho de professores e escolas, camuflando em ações pedagógicas questões de natureza política e econômica, administrativa e gerencial” (DIAS-DA-SILVA; FONSECA, 2006, s.p.).

Segundo Dias-da-Silva (2005), “[...] não há como ‘implementar diretrizes’ sem que o todo do conjunto de condições de trabalho de formação seja alterado” (DIAS-DA SILVA, 2005, p. 399). Consideramos que essa observação também vale para as DCNs EREER, cujos desafios para sua implementação não estão apenas na resistência ou na precária formação básica do professor, mas também estão presentes na gestão da política de formação docente brasileira, bem como na estrutura administrativa, curricular, política e epistemológica do curso de Pedagogia.

Esse quadro evidencia os desafios postos ao próprio campo da educação das relações étnico-raciais que, ainda, está em via de enraizamento de seus princípios filosóficos e pedagógicos na cultura curricular e organizacional das universidades e da escola (GOMES, 2012b).

A mudança desse quadro “implica a inserção da questão racial nas metas educacionais do país, no Plano Nacional da Educação, nos planos estaduais e municipais, na gestão da escola, nas práticas pedagógicas e curriculares e na formação inicial e continuada de professoras/es de forma mais contundente” (GOMES, 2011, p. 117).

A articulação da Lei nº 10.639/03 e das DCNs EREER com os documentos curriculares legais da Educação Básica e Superior é uma possibilidade de inserção do debate racial nas metas educacionais do país, conforme defende Gomes (2011), assim quando apontamos as dificuldades na articulação dos princípios e os conteúdos das relações étnico-raciais com as disciplinas escolares e as especificidades de aprendizagens exigidas para as diferentes etapas da educação, estamos nos referindo à importância de colocar a questão racial nas práticas

docentes, na cultura organizacional e na proposta pedagógica da escola para que saia do lugar da pontualidade e assuma importância nas políticas curriculares.

Quando defendemos a importância de se estabelecer articulações entre os documentos, não isentamos a necessidade de se analisar criticamente as perspectivas presentes nos documentos legais, que por vezes, mencionam alguns termos e conceitos do presente no debate racial apenas para cumprir protocolos, sem que avance efetivamente nas políticas educacionais (RODRIGUES, 2011).

Moruzzi, Abramowicz (2015) analisaram alguns documentos governamentais que versam sobre a Educação Infantil, com o objetivo de identificar como estão articulados os conceitos de infância e de raça. Para as autoras, a agenda da educação das relações étnico-raciais também impactou e produziu orientações para os currículos da Educação Infantil

o fato de o Estado brasileiro reconhecer e assinalar a existência da discriminação em suas diferentes legislações e publicações mostra uma mudança política no que tange aos direitos humanos, entre eles o direito das crianças. Entretanto, não avança no que diz respeito a uma compreensão positiva da diferença. As escolas de Educação Infantil que tomarem a diferença como aspecto a ser superado manterão sua lógica discriminatória e preconceituosa e a condição desigual na qual vivem as crianças que frequentam essas instituições (MORUZZI, ABRAMOWICZ, 2015, p. 2013).

A despeito da articulação dos princípios da educação das relações étnico-raciais e sua inserção nos demais documentos definidores de políticas e metas educacionais, vale questionar *se/como* os efeitos do racismo e do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira são utilizados como indicadores pelos sistemas de avaliação em larga escala - como, por exemplo, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁶⁵ e o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) – para medir a qualidade da educação.

Em sua sétima meta, o Plano Nacional da Educação (PNE - 2014) estipula “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB”, para atingir este objetivo, no que se refere à questão racial, menciona-se como estratégia 7.25.

⁶⁵ O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb para as unidades da federação e o País, e a Prova Brasil para os municípios. Para o Inep, o IDEB também é importante por ser um condutor de política pública em prol da qualidade da educação. É a ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) para a educação básica. O PDE estabelece como meta que em 2022 o IDEB do Brasil seja 6,0 – média que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável a dos países desenvolvidos.

Garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nos 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil (BRASIL, 2014).

No Instrumento de Avaliação de Cursos Superiores de Pedagogia, elaborado pelo Inep, pela Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES) e pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), publicado em 2010⁶⁶, nas três dimensões consideradas para a avaliação, não é mencionado qualquer termo referente à temática das relações raciais. Ao final do documento é possível encontrar, nos “Requisitos Legais e Normativos”, o trecho “Educação das Relações Étnico-Raciais: Lei 10.639/2003 - Parecer CNE/CP 3/2004”. Segundo a orientação do documento

estes itens são essencialmente regulatórios, por isso não fazem parte do cálculo do conceito da avaliação. Os avaliadores apenas farão o registro do cumprimento ou não do dispositivo legal por parte da instituição, para que o Ministério da Educação, de posse dessa informação, possa tomar as decisões cabíveis (BRASIL, 2010, p. 15).

No Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância, revisado em março de 2015, observa-se que na “Dimensão 1 - Organização Didático-Pedagógica”, no indicador “Conteúdos curriculares”, temos a inserção da expressão “educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena” (BRASIL, 2010, p. 6). Essa última questão é incluída como critério de análise para o cálculo do conceito de avaliação e podemos observar ainda a indicação das DCNs ERER nos termos da Lei nº 9.394/96, com a redação dada pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, e da Resolução CNE/CP nº 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004. Essas indicações, no entanto, figuram no documento como dispositivos regulatórios e não são incorporados ao cálculo da avaliação.

Ainda que se considere a importância da formação centrada em subsídios técnicos para os fazeres da profissão docente, bem como a articulação da questão racial com os sistemas de avaliação em larga escala, críticas devem ser feitas à utilização mercadológica dos dados do IDEB para atingir metas de mensuração estipuladas pelos organismos internacionais.

Segundo Souza; Carreira (2013), “de modo geral, os gestores e gestoras educacionais e muitos educadores se acostumaram à ideia de que uma coisa é pensar em qualidade educacional, ancorada nos sistemas de avaliação de larga escala [...] e outra é abordar a agenda

⁶⁶ De acordo com o art. 1º da Portaria Normativa 40/2007, consolidada em 29 de dezembro de 2010.

de discriminações na escola” (SOUZA, CARREIRA, 2013, p. 11). Os currículos dos cursos de formação inicial têm tratado as questões raciais e de gênero como conteúdos extracurriculares e optativos, desarticulados das metas para a qualidade da educação. Para Gatti, Barreto e André (2011), a qualidade social da educação será uma possibilidade quando houver articulação entre as políticas universais e as políticas de foco.

As questões de desarticulação da temática racial com outros dispositivos legais que orientam a educação refletem a desarticulação das próprias secretarias do Ministério da Educação (MEC), como é o caso da Secretaria de Educação Básica (SEB) que “[...] não faz parte do conjunto de parceiros do MEC para o desenvolvimento do Programa de Formação para a Diversidade” (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011, p. 78). Segundo Gomes (2012b),

os resultados da pesquisa apontam que há distanciamento entre a política de formação de professores/as de maneira geral e a formação para a diversidade étnico- racial em específico. É raro perceber a inclusão da temática étnico-racial nos processos, nos cursos convencionais de formação de professores(as) (e de gestores/as!) desenvolvidos em nosso país. Geralmente, ela se desenvolve como uma formação à parte, com editais próprios ou financiamentos específicos, que são também necessários (GOMES, 2012b, p. 359).

Segundo Rodrigues (2010), nas tentativas de transversalização das temáticas da SECADI com as de outras secretarias do MEC, “a diversidade era compreendida por parte dos gestores como uma caixa única ‘a caixa de pandora’ distante, que gera curiosidade, mas não pode ser aberta” (RODRIGUES, 2010, p. 15). Entretanto, é importante ressaltar que a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), criada em 2003 no mesmo contexto da aprovação da Lei nº 10.639/03, tem sido a principal parceira da SECADI.

Gatti, Barreto, André (2011) e Rodrigues (2010) fazem a mesma crítica no que se refere a diferentes concepções de diversidade que orientam os projetos educacionais das três secretarias, SECADI, Secretaria da Educação Superior (SESU) e SEB. Esse é mais um aspecto que demonstra a desarticulação das secretarias em atender as demandas dos movimentos sociais em suas múltiplas diversidades, como é ressaltado em Gatti, Barreto e André (2011)

a SECAD diante dos objetivos que lhe foram atribuídos e das pessoas escolhidas para dirigir cada uma de suas coordenações, com fortes vínculos com os movimentos sociais das áreas com as quais trabalham, foi a secretaria que trouxe de modo mais explícito o entendimento da diversidade a partir de uma visão crítica das políticas da diferença. A SESU, por trabalhar especificamente com o ensino superior, reforçou em seus programas a ideia de diversidade como política de inclusão e/ou ação afirmativa. Já a SEB, que tem como atribuição formular políticas para toda a educação básica, trabalha em seus documentos e programas principalmente com a ideia de inclusão social e de diferença como valorização e tolerância à diversidade cultural (MOEHLECKE, 2009, p. 482 *apud* GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 78).

Pode o Curso de Pedagogia formar professores/as comprometidos com a educação antirracista?

Considerar o Curso de Pedagogia um *locus* para formar professores comprometidos com uma educação antirracista é uma via de mão dupla, pois os problemas políticos e estruturais que atravessam o curso, os quais são fortemente denunciados pela literatura especializada do campo da formação docente, trazem significativas implicações aos processos de formação para a EREER. Partindo desses aspectos, nessa seção apresentaremos alguns pontos nevrálgicos e aspectos das dimensões históricas e políticas que perpassam a Pedagogia.

Um dos pontos cruciais para pensar a formação de professores para a EREER é decorrente dos fundamentos sócio filosóficos da história da Pedagogia. As bases históricas e filosóficas que orientam o curso têm origem nas aventuras educativas humanísticas e iluministas do homem europeu colonizador que expandiram-se para o mundo com projetos de civilização do Outro – africanos - considerados selvagens e inferiores (CAMBI, 1999). As propostas educativas europeias desconsideraram o modo de organização educacional de outros povos como, por exemplo, a educação africana a qual antes dos processos de colonização “[...] não tinha a sistemática do ensino europeu, sendo dispensada durante toda a vida. A própria vida era educação” (A. HAMPATE BA, 2010 p. 200).

Os princípios da Pedagogia moderna europeia ainda permeiam os cursos de formação de professores no Brasil, por exemplo, nas disciplinas de história da educação há uma prevalência de conteúdos sobre a educação homérica, espartana, sofisticada, romana, cristã etc., corporificados no currículo e considerados enquanto conhecimentos válidos e legítimos.

Outras críticas têm sido direcionadas aos processos de pedagogização e governamento docente (AQUINO, 2013) e à escola, enquanto espaço de institucionalização dos projetos conformativos e disciplinares do Estado Moderno para a fabricação de sujeitos docilizados (FOUCAULT, 1979). É passível de críticas a própria origem do Curso de Pedagogia no Brasil, criado pelo Decreto-Lei nº1190, de 4 de abril de 1939, projeto do então ministro da Educação Gustavo Capanema na era Vargas, no contexto autoritário do Estado Novo.

Os desafios e possibilidades da formação de professores para a EREER também passa pela compreensão das diferentes tendências pedagógicas que orientaram/orientam os cursos de Pedagogia e influenciaram/influenciam práticas pedagógicas para atender uma determinada concepção de sociedade.

Nessa perspectiva, vale refletir em que medida os projetos de formação humana e de sociedade, encontrados nessas tendências educacionais, convergem e divergem com os projetos de formação orientados em perspectivas epistemológicas que reconhecem os sujeitos para além da sua condição de classe e consideram a experiência do colonialismo e das relações raciais como fenômenos com forte impacto nos processos educacionais.

Outros pontos nevrálgicos que perpassam o curso são, por exemplo, embora existam algumas experiências exitosas, refere-se a concentração em modalidade à distância ofertado por instituições privadas consideradas de baixo prestígio por apresentar, por exemplo, frágeis articulações entre ensino, pesquisa e extensão (DINIZ, 2014). Fontes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep) apontam que das 995 instituições que ofertam cursos de Pedagogia (presencial e a distância) no País, 154 (15%) são públicas e 841 (85 %) são privadas⁶⁷.

Ainda são destacados como problemas o desprestígio pela docência; a precária situação salarial dos docentes (VAILLANT, 2006); a fragmentação curricular; a desarticulação das disciplinas de fundamentos e metodologias; o desequilíbrio na relação teoria-prática; a ausência de disciplinas e conteúdos que aprofundem questões relativas à legislação e sistemas educacionais; o desconhecimento dos saberes específicos necessários à atuação na educação básica, e problemas no exercício dos estágios, os quais estão restritos às atividades de observação quando deveriam ser práticas efetivas das/os graduandas/os na escola (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011).

Outros pontos que merecem destaques são as discussões mais recentes sobre a estrutura e o perfil dos ingressantes na Pedagogia. Posições mais duras ou, em outras palavras, mais elitistas e conservadoras, estão explicitadas nas críticas da antropóloga Eunice Durham (2008), que defende a volta da Escola Normal, considerando o Curso de Pedagogia uma “fábrica de maus professores” (DURHAM, 200, s.p.). Durham (2008) também critica veementemente as DCNs CP que, segundo a autora, destruíram os Cursos Normais, nos quais os professores “recebiam uma formação específica para o magistério, que integrava o domínio aprofundado dos conteúdos ensinados nas séries iniciais à Pedagogia necessária para adequá-los às características do desenvolvimento das crianças” (DURHAM, 2008, n.p.). Para a antropóloga, as DCNs CP são extremamente pretensiosas por requerer muitas aptidões dos formados, serem muitas e irrealistas ao desconsiderar que os alunos ingressantes são oriundos do precário Ensino Médio (DURHAM, 2008).

⁶⁷ Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação - Presencial e EAD (referência 2013): <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse> (Acessado em maio de 2015).

Em entrevista à revista “Veja”⁶⁸ quando questionada sobre a expansão da universidade, Durham afirma: “estou convicta de que já temos faculdades públicas em número suficiente para atender aqueles alunos que podem de fato vir a se tornar Ph.Ds ou profissionais altamente qualificados. Estes são, naturalmente, uma minoria” (DURHAM, 2008, s.p.).

Embora haja algumas divergências como, por exemplo, em relação a responsabilização individual do professor pelo fracasso escolar, o filósofo Paulo Ghiraldelli Jr. (2008) contribui com a crítica de Durham e afirma que os estudantes do Curso de Pedagogia são “a raspa do tacho do vestibular”, e que por isso as “Reformas de cursos de Pedagogia e licenciatura serão úteis quando a clientela que procurar tais cursos for uma clientela um pouco mais intelectualizada” (GHIRALDELLI JR., 2008, n.p.).

Nas entrelinhas das críticas de Durham (2008) e Ghiraldelli Jr. (2008) a origem escolar e social e, diga-se de passagem, o pertencimento racial das professoras, são indicadores sociais que têm ocasionado problemas na profissão docente. Mas quem são esses/as professores/as? E quais são seus campos de formação e atuação? Se há uma concentração de matrículas em Pedagogia nas universidades privadas, qual a representatividade desse curso nas universidades federais?

A formação inicial de professores tem se concentrado majoritariamente nas instituições privadas via políticas de inclusão e de Ações Afirmativas como o PROUNI e cursos de formação EAD, cujo impacto de acesso tem atingido estudantes de baixa renda, de escolas públicas, pretos, pardos e indígenas:

[...] o grande contingente de mulheres (dada a predominância do sexo feminino entre docentes), de grupos étnico-raciais historicamente marginalizados (negros e indígenas) e das populações provenientes de estratos de renda baixa no seio de um segmento profissional majoritário, como o do magistério, é questão que requer maior atenção das pesquisas pela sua importância no contexto da sociedade brasileira (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011, p. 255).

Uma interessante investigação seria analisar os impactos das Ações Afirmativas no ingresso de mulheres negras no curso de Pedagogia, questionando em que medida essas políticas têm possibilitado mudanças nos processos sistemáticos e hostis de seleção de professores, que mascarados nos discursos de profissionalização, de capacidade técnica e moralidade levaram a um gradual branqueamento do campo da profissão docente, como conclui Dávila (2006): “[...] o moderno quadro de professores que os reformadores criaram- era branco, feminino e de classe média” (DÁVILA, 2006, p. 148).

⁶⁸ Entrevista concedida à Revista “Veja”, ed. 2088, 26 de novembro de 2008.

Dados da Sinopse do Ensino Superior de 2013⁶⁹ apontam que dos 32.049 cursos de graduação (bacharelado, licenciatura e tecnólogo), 7.920 (20%) são de licenciaturas. Desse total de licenciaturas, 1.752 (5%) correspondem a cursos de Pedagogia.

A Sinopse Estatística da Educação Básica publicada pelo Inep⁷⁰, referente ao ano de 2014, nos mostra que na Educação Básica⁷¹ o total de docentes atuantes é de 2.190.743. Desse contingente, 20% são profissionais do sexo masculino e 80% do sexo feminino.

Quanto à distribuição de profissionais por cor/raça, se autodeclararam brancos 937.795 (43%) e a soma dos autodeclarados pretos (85.326) e pardos (536.390), conforme a classificação do IBGE⁷², totalizam 621.716, o que representa 28%. Os autodeclarados amarelos são 12.184 (1%), indígenas 11.585 (menos de 1%) e não declarados 607.463 (28%). O número total de profissionais que atuam na Educação Básica com escolaridade até o Ensino Fundamental é de 5.766 (menos de 1%), que cursaram até o Ensino Médio (Normal /Magistério e Ensino Médio regular) de 514.625 (31%) e com Ensino Superior (graduação, especialização, mestrado e doutorado) de 1.167.352 (69%).

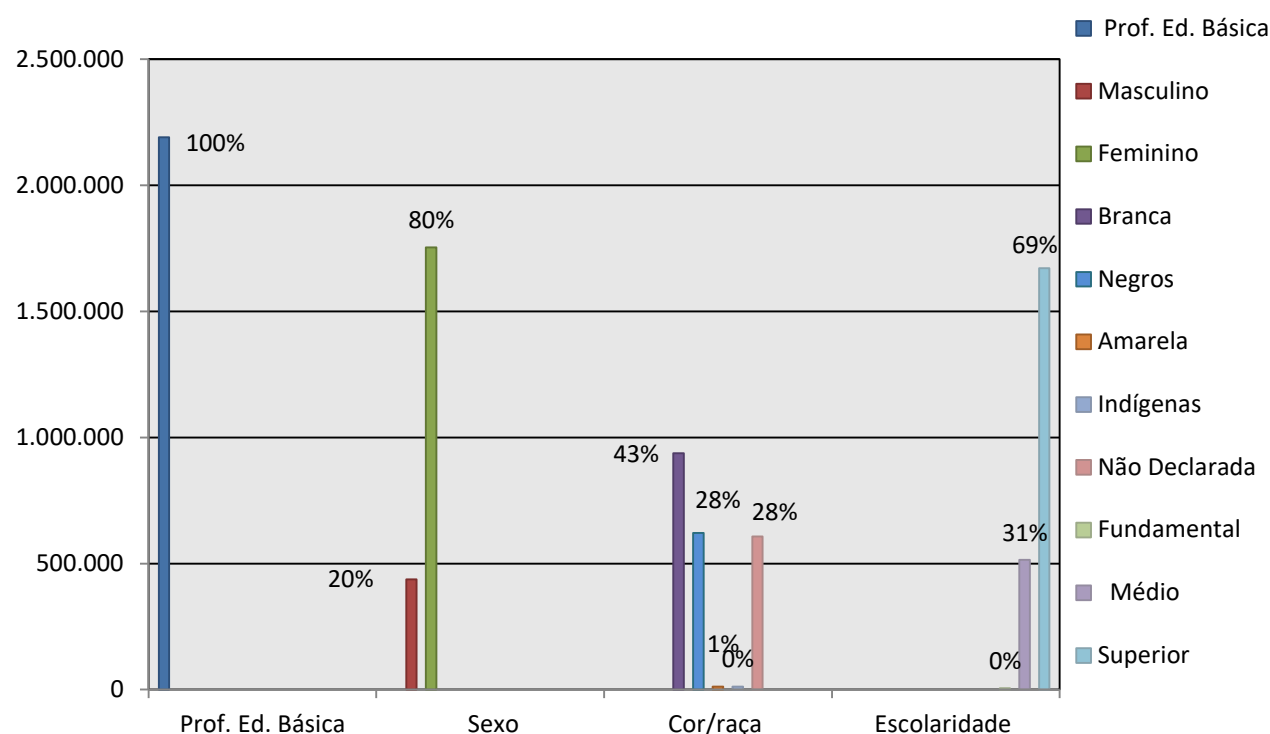
⁶⁹ Sinopse Estatísticas da Educação Superior – Graduação (Atualizado pelo Inep em 07/05/2015): http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse_maior_2015.

⁷⁰ Sinopses Estatísticas da Educação Básica- Sinopse do Professor: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse> Acesso em : 08 maio de 2015.

⁷¹ Inclui as etapas de Educação infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação profissional e as modalidades de Educação Especial e EJA.

⁷² Considera-se população negra aquela composta por pessoas que se autodeclararam pretas e pardas, de acordo com as categorias de cor do IBGE. Ver “O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE”, Osório (2003).

GRÁFICO 1- Distribuição de professores/as da Educação Básica por sexo, cor/raça e escolaridade no Brasil



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do MEC/Inep/Deed - Sinopse Estatística da Educação Básica

Quando distribuimos o contingente de 1.167.352 de profissionais docentes formados no Ensino Superior por titulação, os dados apontam que 59% cursaram até a graduação, 38% tem especialização, 2% mestrado e 1% doutorado.

Entre as nove áreas de formação superior recenseadas⁷³, os docentes com formação em cursos da área da Educação totalizaram 1.618.874, o que representa 47% do contingente total de 1.849.384⁷⁴ com formação neste nível.

Com base nesses dados podemos inferir que, de modo geral, o perfil dos profissionais da Educação Básica no Brasil é expressivamente composto por mulheres brancas, com formação em nível superior, principalmente no nível de graduação.

Um dado relevante desse perfil do docente brasileiro é a observância de um contingente expressivo de docentes brancos e do sexo feminino atuando na Educação Básica, mas quando passamos a considerar a distribuição dos profissionais por modalidade na educação Indígena e Quilombola, constata-se forte presença de docentes negros e indígenas, o que nos permite

⁷³ Educação, Humanidades e Artes, Ciências Sociais, Negócios e Direito, Ciências, Matemática e Computação, Engenharia, Produção e Construção, Agricultura e Veterinária, Saúde e Bem-Estar Social, e outras áreas de formação superior.

⁷⁴ Na distribuição por área de formação há uma variação no contingente de 1.167.352 para 1.849.34 de docentes, porque os professores podem apresentar mais de uma área de formação e atuar em mais de uma UF.

inferir que há um protagonismo político desses segmentos no tratamento das questões relacionadas ao seu grupo social.

Quando observamos o perfil docente por modalidades da educação Quilombola, encontramos a maior presença de docentes negros. Do total de 14.277 profissionais atuando nessa área, 25% são negros, 7 % são brancos, menos de 1% são amarelos e indígenas e 18% não se declararam. Já os atuantes na modalidade da educação Indígena correspondem a um total 16. 518, sendo 29% indígenas, 8% negros, 1% brancos, menos de 1% amarelos e 10% não se declararam.

Segundo hooks (2013), a docência para os negros é um espaço político de luta antirracista. Nessa mesma perspectiva, Gomes (2012) afirma que a “incorporação de militantes do movimento negro no quadro das Secretarias de Educação fortaleceu essas instâncias internamente, na construção de uma política voltada para a educação das relações étnico-raciais” (GOMES, 2012, p. 340). Nesse aspecto, seria interessante analisar se o tema da educação das relações étnico-raciais tem sido um atrativo para mulheres negras buscarem o Curso de Pedagogia como um caminho de possibilidades de intervenção pedagógica antirracista.

Embora a presença de profissionais negros nos espaços educacionais seja considerada um aspecto que fortalece a construção de políticas públicas, Gomes (2012b) chama a atenção à centralização em atores específicos para a efetivação da legislação.

Assim, a saída de professores/as, gestores/as ou pedagogos/as considerados/as referência na implementação da Lei no espaço escolar, mesmo que para ocuparem outros cargos na gestão do sistema de ensino voltados para a educação das relações étnico-raciais, pode resultar na desarticulação e até no término desse trabalho (GOMES, 2012b, p. 341).

Para Gomes (2012b), esse fator é um indício para se questionar a intensidade do enraizamento da Lei nº 10.639/03 na proposta pedagógica e curricular da escola, pois a mesma também precisa ser assumida por profissionais de diferentes pertencimentos étnico-raciais. Dessa forma, a inserção da temática nos projetos políticos pedagógicos das instituições “coloca a questão racial em um lugar institucional dentro da estrutura da escola e como uma responsabilidade do coletivo de profissionais, retirando-a do lugar de empenho individual, práticas militantes e iniciativas isoladas” (GOMES, 2012b, p. 347).

Os debates nacionais sobre a identidade do Curso de Pedagogia também tem significativa relevância para reflexão sobre a política de formação de professores na perspectiva da educação das relações étnico-raciais, nesse sentido, é importante compreender qual perfil de

pedagogo/a as universidades estão formando e qual o alcance dessa formação teórica principalmente para as mudanças necessárias às escolas.

Em 2006, após intensos debates sobre o modelo de curso que melhor define a identidade do pedagogo, os cursos de Pedagogia do Brasil foram obrigados a reformular os seus Projetos Pedagógicos em atendimento ao Parecer CNE/CP nº 3/2006 e à resolução CNE/CP nº1/2006 (BRASIL, 2006) que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. O documento final das DCNs do Curso de Pedagogia defende a docência como base da Identidade do pedagogo e a universidade como *locus* prioritário para a formação dos profissionais da educação.

Duas posições atravessaram os debates sobre o perfil de profissional a ser formado. Um grupo representado por entidades como a ANFOPE, FORUMDIR, ANPAE, ANPEd e CEDES defendia a docência como base da identidade do/a pedagogo/a e o fim das habilitações, já outros pesquisadores defendiam a Pedagogia como um curso “[...] que oferece formação teórica, científica e técnica para interessados no aprofundamento da teoria e da pesquisa pedagógica e no exercício de atividades pedagógicas específicas planejamento de políticas educacionais [...]” (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 256).

No bojo dessa disputa de identidades para o/a pedagogo/a nos contextos de elaboração das Diretrizes, interessa saber se a temática racial foi considerada como elemento importante para o perfil profissional do docente.

Segundo Monteiro (2010), as DCNs do Curso de Pedagogia incorporaram os conteúdos das DCNs ERER, o que demonstra a articulação da mesma com uma política curricular mais ampla, constituindo-se em uma importante estratégia de interferência na produção-reprodução do racismo.

Nossa análise demonstra que as DCN de Pedagogia, ao incorporarem as DCN ERER foram mais efetivas na introdução de conteúdos relacionados à educação para as relações étnico-raciais. Neste sentido, embora reconheçamos a necessidade imediata das políticas focalizadas é preciso avançar na exigência que se efetivem políticas universais, de Estado que viabilizem que a população negra usufrua dos direitos sociais, dentre outros (MONTEIRO, 2010, p. 236).

A constatação da autora quanto à articulação entre as DCNs - ERER e DCNs de Pedagogia é baseada na presença dos termos: relações étnico-raciais; diversidade; diversidade social; diversidade social e cultural e multiculturalismo; conceitos relacionados aos núcleos de estudos e de aprofundamento das DCNs CP, como exposto abaixo, no trecho do artigo 2º alínea 1º:

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

No artigo 2º, inciso IX e X a Resolução institui que o Curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica propiciará aos/as graduandos/as:

IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, **étnico-raciais**, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, **étnico-racial**, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras (BRASIL, 2006, grifo nosso)

Ao analisar a implementação das DCNs ERER no currículo do Curso de Pedagogia da UFS - Bragança Paulista, Monteiro (2010) constatou que o curso inseriu a temática racial na matriz, porém não referencia as DCNs ERER em seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Tomando relatos de professores, a autora inferiu que as mudanças curriculares e a inserção da questão racial na matriz do curso ocorreram a partir das exigências das DCNs de Pedagogia, aprovadas em 2006, dois anos depois das DCNs ERER, conforme explica a autora

As DCN de Pedagogia incorporaram conteúdos relativos à DCN ERER aprovadas dois anos antes. Sabemos que a presença de aspectos relativos às diretrizes sobre educação para as relações étnico-raciais às DCN de Pedagogia decorre especialmente pela presença de uma relatora comum a ambas as diretrizes, a Prof. Petronilha B. G. e Silva, representante do movimento negro à época, no Conselho Nacional de Educação (MONTEIRO, 2010, p.186).

A observação da autora retoma alguns pontos sobre as políticas focais e universais, bem como os apontamentos críticos da desarticulação entre as secretarias do MEC, como foi explicitado anteriormente.

Sobremaneira, até aqui nos concentramos principalmente em alguns desafios que acreditamos perpassarem a formação de professores para a ERER, todavia, podemos dizer que a possibilidade de pensar a articulação entre as Diretrizes são avanços significativos para a área.

Na interpretação de Monteiro (2010) as DCNs para o Curso de Pedagogia e as DCNs ERER estão articuladas, o que para a autora amplia a política curricular e constitui-se em uma

estratégia importante de interferência na produção-reprodução do racismo na formação dos profissionais da educação (MONTEIRO, 2010, p. 237).

Entretanto, algumas ressalvas sobre a articulação dessas Diretrizes precisam ser pontuadas. Os resultados da pesquisa realizada sobre o currículo de Pedagogia da UNESP-Marília (CARDOSO, 2014) apontam que, mesmo após as Diretrizes para o curso de Pedagogia, que exigiram a reformulação do mesmo, a instituição não incorporou disciplinas sobre a questão racial. O resultado dessa pesquisa nos instiga a questionar se efetivamente as DCNs-ERER e DCNs de Pedagogia estão sendo articuladas, uma vez que a partir de 2006 os cursos do Brasil foram obrigados a reformular seus currículos, porém, ainda se perpetua a ausência da temática das relações raciais.

Em contraste com essa interpretação de Monteiro (2010), observa-se que nas DCNs do curso de Pedagogia, a qual obrigou as universidades brasileiras a extinguirem as habilitações e considerar a docência como base da formação do pedagogo, a questão racial aparece timidamente por meio dos termos e expressões “étnico-raciais”, “diversidade cultural” e “respeito às diferenças”.

A presença desses termos nas DCNs do Curso de Pedagogia não nos permite afirmar que a questão racial passou a ser incorporada pela legislação orientadora dos processos educacionais e de formação de professores/as. Por vezes, esses termos aparecem nos documentos normativos para cumprir protocolos ou “simples elogio às diferenças, às pluralidades e diversidades tornando-se uma armadilha conceitual e uma estratégia de esvaziamento e/ou estratégia de apaziguamento das diferenças” (RODRIGUES, 2011, p. 16).

Discutir currículo para a formação de professores na perspectiva da ERER também passa por tais problematizações, pois em nossa concepção os problemas estruturais e conceituais do curso têm forte desdobramento no ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, se levarmos em consideração a importância das mudanças curriculares e as práticas efetivas de combate ao racismo entrelaçadas às demais políticas educacionais.

Na terceira parte descrevemos e analisamos o desenho curricular, Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia da UFSCar, alguns Indicadores da consistência política e apontamos Desafios e possibilidades da ERER na formação de professores, articulando análise documental e as percepções de alunos e docentes da instituição. Para tanto, inicialmente, levantamos algumas reflexões mais específicas sobre o campo estudado, a Pedagogia.

Parte III

A Educação das relações étnico-raciais no curso de Pedagogia da UFSCar: aspectos sobre a política curricular e percepções de alunos e docentes

E: (...) a gente não estuda, cara não vejo um texto, não sei se estou no curso errado falando do, eu vou falar de dois que são enormes no Brasil o Milton Santos e o Abdias Nascimento, nem desses caras a gente ouve falar dentro da universidade, pelo menos no curso de pedagogia sabe, são caras que são fundamentais (ENTREVISTA, 013 A).

E: um dos motivos que eu me interessei, que eu topei participar dessa entrevista é justamente para poder fazer a crítica também, acho que é um meio de militar por aqui. Eu não vou criticar o futuro do curso porque eu acho injusto, mas eu vou... metade de mais três anos que eu tenho, eu vou criticar os que eu vi até agora (ENTREVISTA, 012 A).

DIMENSÃO 1 - Perfil dos sujeitos entrevistados

a) Idade, pertencimento racial, por que escolheu pedagogia, ano de ingresso, experiências pessoais familiares/ motivações para a escolha do curso.

Com base na análise das entrevistas, nesta seção apresentamos alguns recortes sobre as experiências sociais dos sujeitos participantes dessa pesquisa, para compreendermos o lugar social e o contexto histórico em que são circunscritas suas percepções sobre as relações raciais no processo de formação profissional dentro do curso de pedagogia da UFSCar.

Os trechos das entrevistas que seguem abaixo, em alguns momentos serão extensos por uma escolha metodológica da pesquisadora para dar destaque às narrativas e percepções dos sujeitos, atores chaves no processo de formação ofertado pela instituição analisada, conforme sugere Gomes (2010).

Para a caracterização do perfil dos sujeitos entrevistados, corroborando com Mizukami, Reali (2010a), partimos do entendimento de que a docência é aprendida ao longo da vida escolar e na experiência profissional, sendo a graduação uma das etapas de um processo mais amplo de formação profissional que não se encerra quando a formação termina. Citando Zeichner (1993), as autoras defendem que

aprender a ensinar é um processo que continua ao longo da carreira docente e que, não obstante a qualidade do que fizemos nos nossos programas de formação de professores, na melhor das hipóteses só poderemos preparar os professores para começar a ensinar (ZEICHNER, 1993 *apud* MIZUKAMI; REALI 2010a, p. 22).

Para Mizukami, Reali (2010), a formação inicial não é suficiente em si mesma, mas a depender das concepções de formação, pode oferecer bases para a construção de um conhecimento pedagógico especializado, para tanto, segundo as autoras, os cursos devem considerar “quem é seu aluno, quais suas experiências, o que pensa, o que sabe, quais suas expectativas, entre outros aspectos” (MIZUKAMI, REALI, 2010a, p. 24). Silva (2009), também corrobora com essa perspectiva de formação como processo contínuo e destaca que “no que se refere à educação das relações étnico-raciais, essa continuidade é ainda mais evidente, pois sua construção se dá nas vivências, ao longo de toda a vida. Os processos educativos se desenvolvem na intersubjetividade, nas trocas entre pessoas que convivem em mundo que lhes é comum” (SILVA, 2009, p. 238). Nessa mesma perspectiva, Gomes (2002) dá destaque às histórias de vida no processo de formação de professoras, reconhecendo que “pensar a diversidade étnico-racial na formação de professores/as implica dar destaque aos sujeitos e às suas vivências nos processos históricos e socioculturais que acontecem dentro e fora da escola” (GOMES, 2002, p. 26).

Assim, levamos em consideração que as percepções, avaliações, sugestões e críticas

sobre relações étnico-raciais na formação de professores/as, empreendidas pelos/as alunos e professores/as entrevistados/as, não estão deslocadas das suas experiências de vida dentro e fora da conjuntura acadêmica a qual estão inseridos/as.

Conforme destacado a seguir no “Quadro de Caracterização”, foram entrevistados 11 graduandos/as do curso de Pedagogia, sendo oito do sexo feminino e três do sexo masculino, com idades entre 21 e 31 anos, matriculados e egressos no curso. Os/as professores/as entrevistados totalizaram-se cinco: um docente do Departamento da Sociologia e ex-coordenador do NEAB, um docente do DEd e outras três professoras docentes do DTPP. Quanto à classificação racial, cinco alunos/as se autodeclararam brancos, cinco negros e uma indígena. Três professores se autodeclararam negros e duas brancas.

QUADRO 1 CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DE ENTREVISTADOS/AS

	Código	Sexo	Idade	Etnia Cor/raça	Ano de ingresso no curso	Turno	Ingresso por Ações Afirmativas	Bolsista / Outras funções	Renda	Pós-graduação	Escola Pública. Ed. Básica
1.	001		—		Professor DS	—	—	—	—	—	—
2.	002	F	31	Branca	2002	Formada	Não	Atua na educação básica EJA	até 3 s.m	Mestrado	sim
3.	003	F	24	Parda	2010	Formada	Escola pública	Apoio Escolar	até 3 s.m.	Não	Sim
4.	004	F	28	Preta	2014	Noturno	Não	Estagiári a Edu. Infantil	até 3 s. m	Graduação Especialização	Sim
5.	005	F	29	Parda	2007	Formada	Não	Capes	até 3 s.m.	Atualmente faz mestrado	Sim
6.	006	F	24	Branca	2009	Formada	Escola pública	Capes	até 3	Mestrado	Sim
7.	007	F	21	Preta	2013	Matutino	Cotas raciais e Econ.	Monitora TAC	de 3 a 5 s. m.	Não	Sim
8.	008	—	61	Negro	Professor DEd	—	—	—	—	—	—
9.	009	M	26	Branco	2006	Formado	Não	Professor universit ário	de 3 a 5 s. m.	Mestrado- doutorado	Privada

10.	010	F	25	Branca	2008	_____	Não	Profº Educ. básica	de 3 a 5 s.m.	Não	Privada
11.	011	F		Parda	Docente DTPP	_____	_____	_____	_____	_____	_____
12.	012	M	21	Branco	2014	Noturno	Escola Pública	Projeto de extensão cursinho	de 3 a 5 s.m.	Não	Sim
13.	013	M	26	Preto/negro	2013	Noturno	Sim Baixa renda	PIBID	de 3 a 5 s.m.	Não	Sim
14.	014	F		Branca	Docente DTPP	_____	_____	_____	_____	_____	_____
15.	015	F		Branca	Professor a DTPP	_____	_____	_____	_____	_____	_____
16.	016	F	32	Terena	2012	Noturno		PIBID		Não	

Do total de 11 estudantes entrevistados, seis são egressos do curso, formados em distintas matrizes curriculares, e até o momento de realização das entrevistas, maio de 2015, cinco estavam regularmente matriculados. Dentre os egressos, uma estudante está atuando e quatro já atuaram na Educação Básica, e um atua no Ensino Superior. Quatro alunos fazem/fizeram pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado).

No que se refere à forma de ingresso no curso, cinco estudantes afirmaram que ingressaram pelas vagas de demanda geral e seis são ingressantes pelas Ações Afirmativas (um por cotas raciais/renda/escola pública, uma pelo critério de autodeclaração como indígena, quatro pelo critério de alunos de escolas públicas e baixa renda). Oito alunos informaram que realizaram Ensino Médio em escola pública e dois cursaram em escola particular.

Quando perguntados sobre sua cor/raça, alguns discentes apresentaram justificativas, as quais expressam parte das suas concepções sobre relações raciais no Brasil. Como podemos observar nos depoimentos abaixo, tais concepções atravessam questões como:

- ✓ importância em se autodeclarar negra como referência para a sala de aula (003);

(...) me declaro negra... parda. Eu acho que o meu pertencimento sim, eu acho que meu pertencimento foi ainda fortalecido... formado mais por conta da minha passagem aqui pela UFSCar. Acho que contribuiu para que eu me considerasse mais uma pessoa negra. E eu acho que pelo fato de eu já ser na sala de aula um exemplo de alguém que se reconhece assim, isso possa ajudar no trabalho com as crianças. Acho que de certa forma sim, não diretamente, mas acho que pode contribuir (ENTREVISTA, 003 A).

- ✓ O complexo debate sobre a classificação do IBGE debate sobre cor de pele e traços fenotípicos (006)⁷⁵;

E: e eu me declarei no IBGE como parda. E aí eu lembro das aulas do Valter, da Petrô, dessa coisa... dessa tentativa do brasileiro de ir se aproximando na escala de cor o mais branco possível. Então nessa época, eu comecei a falar que eu era negra, depois eu fui para pardo porque as pessoas não querem que eu fale que eu sou negra, mas eu vou falar que sou branca? Eu também não sou, porque tem essa origem, minha avó é negra, embora ela fale que é morena e meu avô é branco, então tá bom misturou sou parda então. Eu comecei a declarar como parda (ENTREVISTA, 006 A).

- ✓ O entrevistado (012) autodeclarado branco considera-se privilegiado em virtude do seu pertencimento racial;

E: É me considero branco não tenho muita dúvida disso, me considero privilegiado nesse aspecto e no aspecto financeiro também. Nunca tive nada de mais, mas

⁷⁵ O debate sobre o colorismo é interessante para compreensão da manutenção das desigualdades raciais com base na cor da pele, mesmo que a pessoa se autodeclare de um determinado grupo racial, a cor da sua pele é que será levada em consideração, assim quanto mais pigmentada for uma pessoa, maior as desvantagens sociais. Para uma breve compreensão do colorismo ver: <http://blogueirasnegras.org/2015/01/27/colorismo-o-que-e-como-funciona/> acesso em 10 janeiro de 2016.

também nunca tive necessidade alguma. É mais ou menos assim que eu me identifico (ENTREVISTA, 012 A).

✎ O entrevistado (013) declarou-se negro e atribui tal pertencimento ao fato de ser brasileiro;

E: ah, eu sou negro! Minha família parte de mãe é toda negra a gente vive todas as mazelas da sociedade brasileira, então, você vai criando uma coisa, não, você se reconhece sendo negro e depois com você vai vivenciando todas essas questões, você andar na rua pela madrugada, quer dizer pela madrugada nem tanto, mas você andar por exemplo em São Paulo, e eu por exemplo não tenho o costume de atravessar a rua pelo lugar certo, na faixa de pedestre, quando o trânsito está parado você ouve o barulho de pneu descendo, você vê vidro subindo, então a gente fala, tem uma coisa diferente ai (ENTREVISTA, 013 A).

Em nossas análises, também constatamos que as experiências raciais nos espaços escolares, familiares e nas relações interpessoais aparecem como fatores que reverberam no processo de formação acadêmica. O relato da aluna (006 A) demonstra como os episódios raciais foram marcantes na sua trajetória escolar e são retomados de forma crítica no processo de formação

E: [...] uma das coisas que mais me marcou na minha infância, na escola eram amigos meus serem chamados de macacos. E aquilo doía no meu coração, para as pessoas ali era normal, elas riam, ninguém nem ouvia os xingamentos [...] Então todo mundo ria dos xingamentos, dos apelidos dos colegas negros, mas eu nossa, eu ficava acabada me machucava muito. Então um pouco dessa temática que eu fui estudar na graduação fez aquele resgate da experiência (...) eu não tive muita experiência com criança e essa temática, tive mais as minhas lembranças como aluna e o curso me ofereceu uma base muito importante de reflexão, de fundamento e de informação, é porque agora eu posso sair daquela história: ah eu fiquei com dó dessa pessoa, eu fiquei com dó daquele menino que foi chamado de macaco, agora saiu disso, saiu de uma esfera (...) agora espera ai, agora eu tenho que ensinar para as crianças (...) agora eu tenho que fazer um trabalho de educação para a diversidade e em todos os sentidos entra a questão étnico-racial claro com toda certeza com toda força (ENTREVISTA, 006 A).

A aluna (006 A) rememora cenas da sua trajetória escolar marcada por situações racistas e nos fornece algumas pistas sobre a importância da atuação docente no combate à tais práticas quando aponta que após cursar Pedagogia e ter tido oportunidade de reflexão, fundamentação e informação sobre relações raciais, pôde sair da esfera da piedade para um trabalho consistente de educação para as relações étnico-raciais.

O relato da aluna (006 A) nos remete à discussão realizada por Mizukami; Reali (2010, p. 22), que defendem que a “aprendizagem profissional da docência começa bem antes dos cursos de formação inicial. Os processos de escolarização na educação básica têm significativos impactos na configuração das práticas pedagógicas dos futuros professores [...] além de terem importância considerável na construção e reconstrução de diferentes tipos de conhecimento” (MIZUKAMI; REALI, 2010, p. 23). Para as autoras, a prática docente dos professores não está deslocada das primeiras experiências de escolarização.

Essa possibilidade de compreensão sobre os processos formativos coloca mais um desafio à formação para EREER, já que

[...] na formação docente, quer seja inicial ou continuada, nos deparamos com profissionais e licenciados aos quais os referidos conhecimentos foram negados ao longo da sua trajetória escolar o que traz dificuldade para que se percebam as evidências do racismo que se prolonga até os nossos dias, provocando a existência das desigualdades raciais (OLIVEIRA, 2007, p. 258).

Quando interpelados sobre as motivações para a escolha do curso de Pedagogia, os participantes apresentam as seguintes justificativas: formação anterior no magistério e o curso de Pedagogia como continuação da carreira e busca pela formação superior (002); outro motivo mencionando foi o fato de gostar de crianças e, segundo a entrevistada, ao longo do curso também passou a gostar de ensino (003 A); a entrevistada (004 A) afirma ter cursado licenciatura em biologia, mas em seu entendimento escolheu o curso de Pedagogia porque precisava saber mais sobre políticas educacionais, sentia-se despreparada para assumir sala de aula, não sabendo lidar com a temática racial, “agora que estou na Pedagogia eu só quero pesquisar relações étnico-raciais”.

Dentre outros motivos para a escolha da Pedagogia, os alunos mencionaram: a baixa concorrência do curso no vestibular (005 A e 009 A), por isso em alguns casos a Pedagogia aparece como segunda opção, como afirma uma aluna: “meu plano era fazer Ciências Sociais, porque eu achava que Ciências Sociais era um curso prático em que eu ia falar muito mal da sociedade, porque eu achava a sociedade muito escrota e eu iria conseguir com isso mudar e transformar o mundo (risos)” (006 A); a entrevistada (007 A) também tinha pretensão de prestar Ciências Sociais, mas seu interesse maior era na área da educação, porque segundo ela é “uma relação de amor, não me vejo fora da Pedagogia, da educação, acho que eu escolhi muito bem”. A entrevistada (010 A) relata que no Ensino Médio percebeu que gostava de ensinar e que preferia as crianças menores, por isso escolheu Pedagogia.

O entrevistado (012 A) menciona que não se identificou com o curso de engenharia: “acabei por optar por fazer só as coisas que eu gosto na vida e a única coisa que eu gostava... que eu fazia desde que entrei na universidade era dar aula nos projetos da UFSCar, então optei por seguir carreira na educação de modo geral”.

No caso do entrevistado (013 A) a atuação profissional da mãe enquanto docente foi um dos principais elementos motivadores para a escolha do curso, embora considere ter dado “um tiro no escuro”, está gostando do curso.

Observamos que a escolha pelo curso de Pedagogia é justificada com base em vários aspectos como, por exemplo, qualificação da formação pedagógica, papel político da profissão docente, compreensão da educação como meio para transformação social etc. Esses fatores contradizem os perfis de estudantes não intelectualizados mencionados por Durham (2008) e Giraldelli (2008).

O relato de uma estudante negra nos dá possibilidades de pensar sobre como escolha do curso de Pedagogia pode estar atrelada à uma compreensão política da importância do debate das relações raciais na escola e na formação de professores

E: [...] agora que eu entrei na Pedagogia eu só quero pesquisar relações étnico-raciais (risos) (Entrevistada 004 A).

I.A.C: mas por que depois que você entrou na Pedagogia você quer pesquisar relações étnico-raciais?

E: por que na biologia não é problematizado nada aí tipo na Bio a gente... a biologia é muito higienista, e aí quando eu entrei para dar aula no ensino público eu não sabia lidar com essas questões sabe? Porque eu nunca problematizei isso na faculdade, nunca... a biologia sempre escondeu a questão racial por que, por conta de vários problemas que já teve essa palavra raça, então na biologia nem é mais utilizado assim, raça como, é ... ah... aquela coisa de como é que chama? [(?)] de classificação sabe naqueles livros a raça eles nem utilizam mais, por vários problemas que já aconteceram e daí, já que não usa mais. Não existe mais raça, não existe raça então não existe racismo e tá tudo certo, e aí depois quando eu fui dar aula isso mim incomodou bastante, aí agora na pedagogia estou tendo a oportunidade de estudar (risos) estou mergulhada (ENTREVISTA, 004 A).

Para a aluna (004 A), o retorno à universidade para cursar a segunda graduação aparece como uma possibilidade de formação pedagógica para atuação antirracista na escola, visto que em seu curso de licenciatura em biologia então havia problematização sobre as relações raciais e o papel da biologia nas políticas públicas educacionais.

b) Conhecimentos da Lei nº 10.639/03 e dos dispositivos legais que orientam o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira e concepções sobre educação das relações étnico-raciais

O grau de conhecimento dos graduandos sobre a Lei nº 10.639/03 e dos dispositivos legais que orientam o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, e as suas concepções e definições sobre EREER e relações raciais nos oferecem indicadores para analisarmos a consistência da formação ofertada pela instituição e o impacto na formação dos alunos.

Em resposta à pergunta: “Você conhece a Lei nº 10.639/03 que torna obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira?” todos/as os/as entrevistados/as afirmaram conhecer as discussões sobre a Lei, entretanto, alguns afirmaram não conhecer ou conhecer pouco os demais documentos normativos que regulamentam sua implementação. Apesar de alguns não conhecerem

especificamente a redação do texto da Lei e das Diretrizes, os alunos apresentam fundamentadas definições sobre educação das relações étnico-raciais que articulam-se com alguns pontos das DCNs EREER.

De modo geral, a educação das relações étnico-raciais é definida pelos/as alunos/as como: a) uma mudança curricular que deve levar em consideração a valorização da cultura africana na formação do Brasil (002 A) ; b) descolonização do currículo e das pessoas para trabalhar a partir da realidade da formação brasileira (004); c) educação para a diferença (006); d) EREER também aparece atrelada à uma estratégia de ensinar para as crianças a história de escravidão no Brasil (010 A).

Nos relatos também observa-se que a dimensão cultural é fortemente utilizada na definição de educação das relações étnico-raciais.

E: (...) eu resumiria assim que a cultura e história africana está presente na nossa cultura brasileira em vários aspectos e que como professora a gente tem que incorporar nas várias disciplinas esses conteúdos que estão presentes na nossa cultura desde os antepassados até atualmente como que faz parte da nossa cultura. E que não é fácil, como professora alguns, por exemplo, o livro didático que eu estou trabalhando com os meus alunos ainda não tem, não achei ainda (...) (ENTREVISTA, 002 A).

Na concepção da aluna (002 A), a EREER está relacionada à mudança curricular com incorporação da história e cultura africana e afro-brasileira nas diferentes disciplinas e livros didáticos. Também nessa defesa da reformulação curricular, as alunas (004 A e 005 A) apontam um currículo que contemple a realidade da formação social brasileira, descolonizado, não eurocêntrico

E: (...) nossa, pergunta difícil essa. o que eu sei de educação das relações étnico-raciais?! Bom! Primeiro o que eu entendo de educação de relações étnico-raciais, é, eu entendo como uma educação menos colonizadora, uma educação que entenda, que sei lá, que cultura não é só o que esta posto como cultura dominante e que existem outras culturas que também são importantes é, eu entendo que é tirar um pouco essa educação eurocêntrica que a gente tem e, incluir outras... quebrar um pouco com isso, ? de educação eurocêntrica e ser uma educação mais voltada para o que a gente é sabe? Para o nosso país, o nosso contexto, então eu acho que a educação étnico-racial vem para isso assim, tipo, entender que a formação do Brasil não é uma formação só de europeus e então a gente... e toda grade curricular, tudo é voltado para o que foi produzido na Europa e aí quando a gente entra com a educação étnico-raciais vê que existe, sabe? outros lugares além da Europa e ai é um pouco isso descolonizar mesmo a educação e mostrar outras realidades que tem muito mais a ver com a nossa formação social sabe, eu acho que é isso (ENTREVISTA, 004 A)

E: Agora o que eu entendo por educação das relações étnico-raciais? Eu acho que é uma educação sobre, uma outra forma de cultura e que não seja branca, porque a gente foi criado nisso, que parece que só existe isso no mundo sabe e não sei, eu acho que é isso a gente precisa desmistificar isso sabe, tirar essa cultura que a gente foi criada sabe? porque não faz parte da gente, pelo menos aqui no Brasil não faz parte da gente, então eu acho que é importante a gente estudar as etnias, estudar é ...

eu acho que é isso, o quê que é essa relação? É uma tentativa de a gente tentar parar colonizar o outro. Porque o negro na nossa cultura é o outro sabe é uma coisa, sei lá, não faz sentido aqui no Brasil, não faz sentido (ENTREVISTA, 005 A).

✓ Educação para EREER na perspectiva da diferença

E: (...) eu entendo que é uma educação para a diferença, então a gente sai daquele discurso de que somos todos iguais e nós vamos para um discurso de que somos diferentes e o legal é isso, que a gente é diferente, então vamos nos valorizar nas nossas diferenças, vamos trabalhar nisso, então levar para a criança, porque o que a escola passa é um único jeito de ser e a gente não é um único jeito de ser, existem muitos jeitos de ser, nossa muitos jeitos de ser, e todos estão certos, todos são válidos, todos são importantes, então para mim é basicamente isso trabalhar é trabalhar com a diferença (ENTREVISTA, 006 A).

✓ A EREER na chave da política da satisfação das necessidades- reconhecimento das contribuições

E: tá. eu acho que eu começaria pela história mesmo, eu conto para as crianças ai, imagina você está lá na sua casa e alguém ir lá e te forçar a sair de lá e ir em outro lugar. Então eu acho que o começo se daria por aí, da chegada forçada dos negros escravos no Brasil e daí a participação deles na nossa cultura, então a gente faz determinada coisas que vieram de influências africanas por eles, eu não sei, acho que começaria por aí e sobre a educação étnico-racial pensando na prática (...) (ENTREVISTA, 010 A)

Na concepção do aluno (013 A), a educação das relações étnico-raciais é uma possibilidade de mostrar a herança cultural africana e afro-brasileira que formou o Brasil, sendo que no relato do aluno a música aparece como uma potencialidade pedagógica para a educação das relações étnico-raciais

E: (...) ah, acho que é tentar mostrar que, o quê não se mostra diariamente, que se vê, mas não se mostra, que somos maioria num país e tudo que vem, tudo que é berço, tudo que a gente trouxe, toda essa nossa herança é maravilhosa (...) acho fundamental falar da música ah, o Brasil tem um grande movimento de música que revolucionou que se chama Bolsa Nova, mas porque surgiu a Bolsa Nova? Ah porque eles foram no morro saber quem fazia samba e mudaram aquilo, ah sei lá subverteram o samba foram lá saber e então a Bolsa Nova vem do samba entendeu, o samba vem de onde? Ah vem do Maxixe, o Maxixe vem de onde? Você sabe, o Maxixe com outras coisa, sabem então é isso (ENTREVISTA, 013A).

Suas percepções sobre relações raciais e a atribuição da música como potencialidade pedagógica está fundamentada nas investigações de Paul Gilroy:

E: Mas eu acho que a coisa que mais me puxou para essa questão do negro foi um livro que eu li porque tinha o nome de um disco que chama Atlântico Negro, eu fui na Bienal do Livro e vi o livro que chama O Atlântico Negro do professor Paul Gilroy e esse livro foi fundamental para eu falar assim *poxa!* que legal e que bacana essa discussão, e vamos falar sobre isso, por uma questão musical, gosto muito de música negra, música africana, música brasileira que toda, quase toda permeada aí

pela matriz africana que a gente sabe, acho que por causa disso mais que fundamental mesmo... (ENTREVISTA, 013 A, grifo nosso).

Outras leituras e experiências sociais aparecem na trajetória do aluno, contribuindo para sua formação:

E: foi tanto esse quanto, e outras coisas que foram, alguns documentários que surgiram assim do nada, tem um que é, que chama Preto contra branco que conta sobre um jogo de futebol que acontece em Heliópolis que é muito bacana, tem um outro que é como é o nome? (pausa) Ai meu Deus, é o Preto contra branco... o Zumbi somos nós que é fantástico, é absurdo assim, que conta história de um médico negro que estava correndo num determinado bairro nobre aí e confundiram ele com um ladrão e o assassinaram tem Frente 3 de fevereiro que fez isso e tem uma série de outras coisas, a música que você ouve, tem por exemplo um grupo de Rap que eu ouço muito que os Z'África Brasil que trata muito disso e aí você fala poxa cara tem muita coisa aí, a gente tem que correr atrás disso tudo (ENTREVISTA, 013 A, grifo nosso)

A trajetória de vida e as reflexões críticas sobre o que é ser jovem negro na sociedade brasileira aparecem de forma articulada com a vida acadêmica do aluno (013 A), esse é um exemplo salutar de que a formação docente não ocorre apenas nos bancos universitários e os/as alunos/as apresentam ricas vivências que a universidade poderia potencializar e valorizar para ampliar as discussões sobre qualquer temática e, sobretudo, sobre relações raciais nos processos formativos.

Ao longo de toda entrevista, o aluno (013 A) menciona ricas informações que servem de sugestões para os currículos de cursos de formação de professores. Por exemplo, nos trechos acima o aluno menciona o livro “*O Atlântico Negro*”, que pode ser utilizado para debater os conceitos de diáspora africana, experiências transculturais, hibridismo, música negra etc.; o aluno também cita o movimento social *Frente 3 de fevereiro* que pode ser tomado como subsídio para discutir o Mapa da Violência e o extermínio da juventude negra; os documentários *Zumbi somos nós* e *Preto contra branco* citados também abririam profícuas discussões sobre relações raciais no Brasil⁷⁶.

⁷⁶ Como auto define-se, a Frente 3 de fevereiro é um grupo transdisciplinar de pesquisa e ação direta acerca do racismo na sociedade brasileira: “o nome do grupo faz alusão à data da morte do médico negro Flávio Ferreira Sant’Ana assassinado pela polícia no estado de São Paulo, em 3 de fevereiro de 2004, após ser confundido com um assaltante que segundo as descrições do denunciante era um ‘homem negro’. Ser negro foi o único elemento utilizado pela polícia para executar Flávio. Em 2007, a Frente 3 de Fevereiro produziu um vídeo documentário ‘Zumbi somos nós’ para despertar reflexões sobre o racismo e a morte dos jovens negros”. Sobre a Frente 3 de Fevereiro, ver: <http://www.frente3defevereiro.com.br/> acesso em: 20 de dezembro de 2015. Outro documentário citado pelo entrevistado, Preto contra Branco foi produzido pelo diretor Wagner Morales e discute o preconceito racial no Brasil, usando como referência um “clássico” do futebol de várzea entre moradores de dois bairros periféricos de São Paulo. O grupo Z’áfrica Brasil, que também é citado pelo aluno (013 A) destaca-se como um dos principais grupos de hip-hop na cena musical do País. Ao longo de sua trajetória de 20 anos, o grupo com sua arte influencia e inspira gerações. Fonte: http://www.zafricabrasil.com.br/site/?page_id=50. Acesso em 05 de janeiro de 2016. No livro “O Atlântico negro, Paul Gilroy propõe uma reorientação conceitual sobre as teorias culturais e apresenta a música negra como manifestação da política negra na escravidão.

Em resposta à pergunta: o que você acha de estudar EREER no curso de pedagogia? Os/As alunos/as afirmaram que a temática na formação dos professores tem relevância para “o processo de formação da identidade da criança negra” (007A); “para iniciar a prática docente e continuar os estudos” (011A); “porque as pessoas não fazem a mínima ideia do que é Brasil. E eu acho que esse é um dos pontos fundamentais para se entender um pouco o que é Brasil” (012 A); “para superar alguns entraves históricos sobre as relações étnico-raciais” (009 A) e “porque é um país majoritariamente negro” (013A).

DIMENSÃO 2 - Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia da UFSCar – Campus de São Carlos: Análise na perspectiva da EREER

- a) Processos de reformulações, organização curricular, Projeto Pedagógico do curso (PPC), disciplinas (tempo, espaço da formação, conteúdos), departamentos e percepções da sala de aula.

As reformulações, adequações e alterações⁷⁷ do curso são processos importantes para compreendermos o movimento da instituição no que concerne aos perfis de professores a serem formados, bem como para entendermos quando e como os debates sobre os processos formativos na perspectiva das relações raciais aparecem no curso de Pedagogia da UFSCar.

Nessa perspectiva, a organização curricular e o tempo/espaço em que a educação das relações étnico-raciais aparece no currículo constituem-se em aspectos importantes para visualizarmos e criarmos hipóteses sobre o percurso de formação, dentro da perspectiva da EREER, que o curso oferece ao estudante.

As análises dos Projetos Pedagógicos de Curso e das disciplinas oferecidas, que serão apresentadas nesta seção, foram realizadas com base na compreensão de currículo enquanto campo discursivo, espaço de significações, representações, tensões, conflitos entre autores e teorias, logo, não pode ser considerado como neutro e acabado, uma vez que é construído socialmente e, ao definir o que deve ser ensinado como conhecimento válido e legítimo, estabelece relações de poder e forja identidades. Conforme Silva (2011, p. 14), “[...] aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como é definido pelos diferentes autores e teorias. Uma definição não nos revela o que é currículo, uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é”.

⁷⁷ Portaria GR Nº 1272/12, de 06 de fevereiro de 2012 da UFSCar, Art. 3º: Considera-se **alteração curricular** a modificação ocorrida na matriz curricular do curso até o limite de 10% de sua carga horária total. Art. 4º: Considera-se **reformulação curricular** o conjunto de alterações empreendidas no PPC que ultrapasse 10% do total da carga horária da matriz curricular vigente. Art. 10: Considera-se **adequação curricular** o ajuste feito no Histórico Escolar do estudante, em virtude de disciplinas/atividades curriculares já cursadas por ele, as quais apresentem similaridades com as do currículo que lhe foi atribuído para atender a uma das seguintes situações: I – alteração ou reformulação curricular II – transferência interna, externa e ex-officio III – mobilidade estudantil, em âmbito nacional ou internacional.

Silva (2011) classifica as teorias do currículo em três perspectivas: a tradicional, a crítica e a pós-crítica. Seguindo a classificação do autor, optamos por orientar a pesquisa em alguns pressupostos da perspectiva pós-crítica que incorpora as narrativas étnico-raciais e compreende o currículo como campo racialmente enviesado, considerando raça como categoria essencial para compreensão das desigualdades educacionais, com significativas implicações para a formação de professores/as. Ao orientar a pesquisa nessa perspectiva, não pretendemos refutar as contribuições de autores considerados críticos do currículo, pois como defende Silva (2011) “[...] a teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais [...] nos tornamos aquilo que somos. Ambas nos ensinam de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder” (SILVA, 2011, p. 147).

Com base na perspectiva pós-crítica, a análise do currículo questiona: “como nós nos tornamos o que somos?”, “por quê queremos que alguém se torne um sujeito de um dado tipo?”. Portanto, compreendemos que analisar currículo é muito mais que identificar conteúdos e procedimentos didáticos, assim, ao propormos essa análise pretendemos abrir discussões sobre quais identidades sociais o projeto educacional da UFSCar está formando professores/as (MEYER, 2002). Segundo Aires (2006),

O campo da História das Disciplinas Escolares aponta “fatores externos e internos” que influenciam na construção e evolução de uma disciplina escolar. Os fatores externos seriam os relativos ao contexto político, social, econômico e à política educacional. Já os internos estariam relacionados aos grupos de liderança intelectual, à formação dos profissionais, à política editorial na área, às associações de profissionais e ao próprio contexto escolar do qual fazem parte professores, alunos, diretores e especialistas (AIRES, 2006, p. 36).

Nessa perspectiva, as disciplinas que compõem o currículo não são “vulgarizações ou transposições dos conhecimentos de referência, os quais teriam sido produzidos fora da escola, em outras instâncias de produção de conhecimento, mas são construções que ocorrem na escola, a partir de várias influências internas e externas a esta” (GOODSON 1997; CHERVEL 1990 *apud* AIRES, 2006, p. 36).

Gatti, Barreto e André (2011) também chamam a atenção para a importância de uma dinâmica curricular proativa, não fragmentada em campos disciplinares. Para as autoras, essa

forte tradição disciplinar que marca a identidade docente entre os professores e leva os futuros professores em sua formação a afinarem-se mais com as demandas provenientes da sua área específica de conhecimento do que com as demandas da educação básica, leva não só as entidades profissionais, como até as científicas, a oporem resistências às soluções de caráter interdisciplinar para o currículo [...] (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011, p. 136).

O depoimento de um entrevistado (013 A) é muito significativo para compreendermos os

problemas das propostas curriculares engessadas

E: (...) a gente tem a nossa grade totalmente fechada, a questões do crédito, não tem como a gente conseguir, quer dizer é muito difícil a gente fazer um (...) a gente ser livre dentro da universidade, as pessoas esquecem que esse sistema que a gente tem na universidade aqui é herança da ditadura, os créditos, essa separação por prédios e depois por departamentos vem da ditadura, eu não vejo ninguém questionando isso e eu acho que por isso a gente não consiga, o IRA é uma brincadeira, o IRA gera ira, eu não posso... sei lá, eu sempre quis pegar disciplina de botânica em biologia e queria estudar a sociologia, a questão social brasileira nas ciências sociais, será que eu consigo? Por que aí é totalmente meritocrático, porque se não você não vai terminar. Já recebi notificação da PROACE do DeSS falando que se eu não pegar doze créditos eles vão me tirar do alojamento para eu ficar atento, eu acho que a universidade está complicada cada vez mais (ENTREVISTA, 013 A).

Diante do exposto, destacamos que ao selecionar as disciplinas para análise não ignoramos os aspectos mencionados acima.

Projeto Pedagógico do Curso

O Curso de Pedagogia da UFSCar - Campus São Carlos foi fundado em 1971 pelo Parecer CFE nº. 252/69, de 11 de abril de 1969, que fixava o mínimo de conteúdo e a carga horária para a formação. As habilitações em Orientação Educacional e Administração Escolar inauguram o primeiro perfil de professores a serem formados no curso.

Em 1983, como reflexo das discussões nacionais⁷⁸ que pautavam a importância de uma base comum nacional e a definição da docência como identidade do pedagogo, o Curso de Pedagogia da UFSCar criou a habilitação “Magistério das Matérias Pedagógicas do Segundo Grau” que destinava-se a egressos do curso, os quais poderiam retornar para complementar a formação.

O curso passou por reformulações em 1988, quando foi criada mais uma habilitação: Magistério das Séries Iniciais do Primeiro Grau⁷⁹. Outras mudanças ocorreram em 2002 e com a adequação, duas habilitações se tornaram centrais: Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio e Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Seguindo as discussões nacionais sobre a identidade do pedagogo, em 2004 um novo processo de reformulação extinguiu as habilitações e o curso passou para o formato de Pedagogia Plena. Em 2006, novamente o Curso de Pedagogia da UFSCar foi reajustado para atender às Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (DNCs - CP).

⁷⁸ I Encontro Nacional de Belo Horizonte, evento organizado pela SESU/MEC em 1983 como contraposição à concepção de pedagogo como um generalista, perspectiva que não contemplava sua formação.

⁷⁹ Nomenclatura posteriormente alterada pela LDB 9394/96, passando a ser denominada “Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental”.

Em 2008, como resultado do REUNI, ocorreu uma nova reformulação, extinguindo a oferta do curso na modalidade integral, passando em 2009 a ser ofertado em cinco anos⁸⁰, o que corresponde a 3.270 horas⁸¹ de atividades curriculares obrigatórias, com turmas formadas nos períodos matutino e noturno, e com a oferta de 45 vagas em cada turno.

Em 2011, para atender alguns aspectos legais, foi impulsionada uma nova adequação do curso e as principais mudanças foram: adequação da carga horária do curso; regulamentação do estágio e indicações das atividades científico-culturais e teórico-práticas.

O atual PPC segue as adequações iniciadas em dezembro de 2011. Esse Projeto Pedagógico do Curso vigente para as turmas ingressantes a partir de 2012 está orientado pelos seguintes documentos normativos: Lei nº. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996⁸²; Resolução CNE/CP nº. 1, de fevereiro de 2002⁸³; e Resolução CNE/CP nº1, de 15 de maio de 2006⁸⁴.

Seguindo tais documentos legais, o curso tem como objetivo formar pedagogo/as para atuação no magistério dos anos iniciais do ensino fundamental, educação infantil, na gestão educacional (Orientação Educacional, Supervisão Educacional, Administração Educacional e Coordenação Pedagógica) e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A partir do entendimento de que a sociedade está em contaste mudança tecnológica e a educação tem sido tratada como mercadoria, o curso preocupa-se em transformar informações em conhecimento para diminuir desigualdades sociais, adequando e atualizando professores para trabalhar com as novas tecnologias, com as populações e outros agentes sociais de diferentes culturas, linguagens, de gênero, etc., e atuar em outros ambientes educacionais para além da escola, como ONGs e serviços de saúde. Conforme consta no documento, a universidade é vista como espaço privilegiado do acesso ao conhecimento e precisa responsabilizar-se pela formação de profissionais críticos.

⁸⁰ O curso de pedagogia da UFSCar é um dos poucos no Brasil com oferta em 10 semestres (cinco anos). Em um breve levantamento, identificamos também o curso da Universidade Federal de Juiz de Fora com oferta de 5 anos para a turma noturna.

⁸¹ As 3.270 horas estão assim distribuídas: 1.785 de disciplinas obrigatórias de natureza científico-cultura; 330 horas de optativas; 12 horas de TCC/monografia; 300 horas de estágios; 525 horas de inserção na prática (exceto estágio); 110 horas de atividade acadêmica científico-cultural e 100 de atividade acadêmico-prática.

⁸² Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - em especial os Artigos 61 a 64, que dispõem sobre a formação de profissionais da Educação.

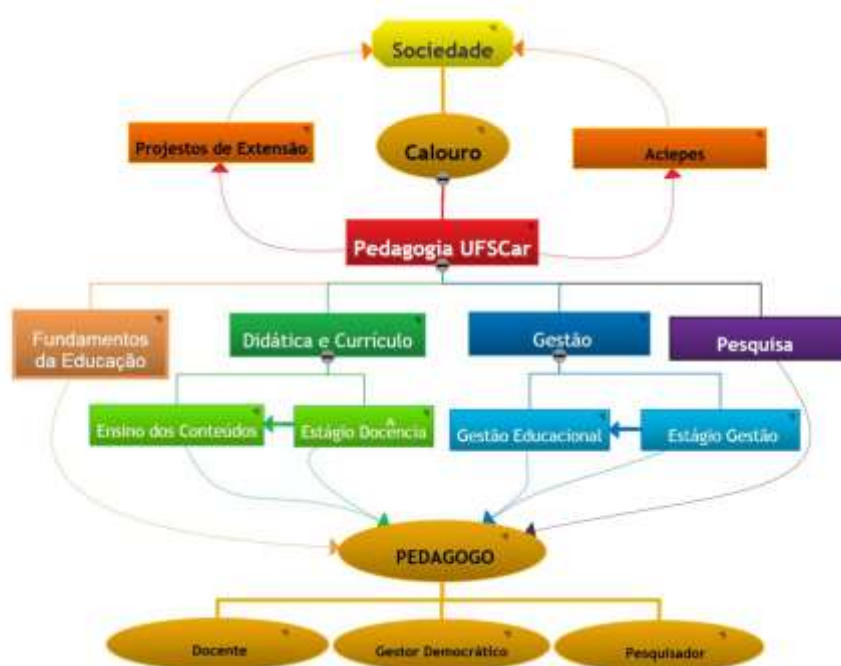
⁸³ Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de Licenciatura, de Graduação Plena.

⁸⁴ Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

Perfil de Formação do Pedagogo no Projeto Pedagógico do Curso

Como é possível observar no Gráfico 1, o princípio básico da formação do pedagogo é composto por três dimensões inter-relacionadas: a docência como identidade, a gestão concebida como projeto político-administrativo pedagógico e a pesquisa como princípio educativo.

GRÁFICO 2- Representação gráfica do perfil de formação



Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia - UFSCar - 2012, elaborado por Marco Mancini, professor do curso.

Como representado no Gráfico 2, considera-se que os ingressantes vêm da sociedade com seus problemas e necessidades gerados pelas mudanças sociais e para responder a essas demandas, a universidade dialoga com a comunidade por meio dos projetos de extensão e das Atividades Curriculares de Integração de Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPEs), nos quais os alunos/as podem participar.

O curso está organizado em seis áreas do conhecimento e seus respectivos departamentos, 40 disciplinas obrigatórias, totalizando cinco janelas para escolha de uma disciplina por semestre dentre as 29 optativas ofertadas ao longo do curso, os graduandos estão aptos a cursá-las a partir do segundo semestre do primeiro ano. Também consta no Projeto o registro de nove ACIEPEs.

Segundo consta no PPC do Curso de Pedagogia vigente para as turmas ingressantes a partir de 2012, a organização curricular do curso visa romper com a racionalidade que separa teoria da prática e propõe um currículo integrativo entre as disciplinas. Entretanto, a representação no Gráfico 2, indica um curso não transdisciplinar com áreas do conhecimento e suas respectivas disciplinas não interagem.

Matriz Curricular do Curso de Pedagogia- Matutino e Noturno

PERFIL	CÓD.	DISCIPLINA	DEPTO	CRÉDITOS			
				T	P	E	Total
1º	17133-6	História da Educação I	DEd	4			4
	17138-7	Sociologia, Sociedade e Educação	DEd	4			4
	17146-8	Educação e Desenvolvimento Psicossocial	DEd	4			4
	45001-4	Didática: matrizes teóricas do pensamento pedagógico contemporâneo	DTPP	4			4
	45002-2	Corpo e Movimento	DTPP	2	2		4
Subtotal do período				18	2		20
2º	17131-0	Filosofia da Educação I	DEd	4			4
	17134-4	História da Educação II	DEd	4			4
	17139-5	Relações Sociais e Processo Educacional	DEd	4			4
	17147-6	Educação, processos grupais e subjetividade	DEd	4			4
		Optativa	DEd/ DTPP	4			4
Subtotal do período				20			20
3º	17140-9	Política educacional e organização do ensino no Brasil	DEd	4			4
	17132-8	Filosofia da Educação II	DEd	4			4
	45003-0	Educação Infantil: a criança, a infância e as instituições	DTPP	4			4
	45004-9	Práticas Sociais e Processos Educativos	DTPP	2	2		4
	17142-5	Metodologia da Pesquisa	DEd	4			4

		Científica					
Subtotal do período				18	2		20
4º	17141-7	Organização da educação infantil e do ensino fundamental	DEd	4			4
	45005-7	Alfabetização e Letramento: Conteúdos e seu Ensino	DTPP	2	2		4
	45006-5	Didática: Ensino e Aprendizagem	DTPP	2	2		4
	45007-3	Escola e Currículo	DTPP	4			4
		Optativa	DEd/ DTPP	4			4
Subtotal do período				16	4		20

5º	17148-4	Princípios e Métodos de Administração Escolar	DEd	4			4
	45008-1	Língua Portuguesa Conteúdos e seu Ensino	DTPP	2	2		4
	45009-0	Prática de Ensino e Estágio Docente em Alfabetização e Língua Portuguesa	DTPP	2	2	4	8
		Optativa	DEd/ DTPP	4			4
Subtotal do período				12	4	4	20
6º	17150-6	Administração das Escolas de Educação Básica e Planejamento Escolar	DEd	4	2		6
	45010-3	Matemática: Conteúdos e seu Ensino	DTPP	2	2		4
	45011-1	Ciências: Conteúdos e seu Ensino	DTPP	2	2		4
	45012-0	História e Geografia: Conteúdos e seu Ensino	DTPP	2	2		4
		Optativa	DEd/ DTPP	2			2
Subtotal do período				12	8		20

7º	17156-5	Estágio Supervisionado em Administração Educacional – Ensino Fundamental e Ensino Médio	DEd	3	3	2	8
	45013-8	Metodologia do Trabalho Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental Regular	DTPP	4			4
	45014-6	Prática de Ensino e Estágio Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental Regular	DTPP		2	4	6
		Optativa	DEd/DT PP	4			4
Subtotal do período				11	5	6	22
8º	17157-3	Estágio Supervisionado em Administração Educacional- Educação Infantil	DEd	3	3	2	8
	45015-4	Metodologia do trabalho Docente na Educação Infantil	DTPP	4			4
	45016-2	Pratica de Ensino e Estágio Docente na Educação Infantil	DTPP	2	2	4	8
	20100-6	Introdução a Língua Brasileira de Sinais-Libras I	DPsi	2			2
Subtotal do período				11	5	6	22

9º	17117-4	Coordenação Pedagógica	DEd	4			4
	17121-2	Trabalho de Conclusão de Curso 1	DEd/DTPP		4		4
	20103-0	Fundamentos de Educação Especial e Políticas de Inclusão	DPsi	3	1		4
	45019-7	Formação de Professores	DTPP	4			4
	45021-9	Didáticas e Educação das Relações Étnico-raciais	DTPP	2	2		4
Subtotal do período				13	7		20
10º	45017-0	Metodologia do trabalho Docente na Educação de Jovens e Adultos	DTPP	4			4
	45018-9	Prática de Ensino e Estágio Docente na Educação de Jovens e Adultos	DTPP	2	2	4	8
	45020-0	Trabalho de Conclusão de Curso 2	DTPP		4		4
		Optativa	DEd/DTPP	4			4
Subtotal do período				10	6	4	20
Subtotal de Créditos do Curso				141	43	20	204
Subtotal de Horas do Curso				2115	645	300	3060
Ao longo do curso	Atividades Científico-culturais (formativas) (Total em horas)						110
	Atividades Teórico-práticas (pesquisa, IC, extensão e monitoria) (Total em horas)						100
Total Geral de Carga Horária do Curso							3270

Observar que os requisitos exigidos para cada disciplina estão indicados nas ementas.

• LEGENDA:

DEPTO.	Departamento responsável pela disciplina	DEd	Departamento de Educação
CÓD.	Nº de identificação da disciplina	DPsi	Departamento de Psicologia
CREDITOS	Nº de créditos atribuídos à disciplina	DTPP	Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas
CRED "T"	Créditos Teóricos		
CRED "P"	Créditos Práticos		
CRED "E"	Créditos Estágios		

Mediante análise do PPC do Curso de Pedagogia, de modo geral, podemos inferir que o documento é atravessado pela perspectiva da Pedagogia das Competências, conforme identificamos pela presença dos conceitos “competências” e “habilidades”, utilizados ao longo da redação do texto para referir-se ao perfil do professor a ser formado; e segundo consta no documento, as competências e habilidades foram “selecionadas dentre as indicadas pela comissão de Especialistas de Pedagogia /MEC” (PPC, 2012, p. 18).

Outro fator que nos permite tal interpretação é a citação do autor Philippe Perrenoud, um dos maiores difusores da Pedagogia das Competências na década de 1990. Conforme Dias (2004, p. 6), “Perrenoud vai defender a abordagem das competências para o trabalho do professor e do aluno na escola, entendendo que o ensino por competências pode vir a transformar a formação e a prática do professor”. Como mencionado no Capítulo II, na perspectiva de Monteiro (2010), a Pedagogia das Competências dificulta o processo de implementação das DCNs ERER.

Embora identifiquemos essa última corrente como orientadora do PPC, não se pode confirmar que as disciplinas do curso foram completamente norteadas por tal perspectiva, pois localiza-se nas ementas de três disciplinas ministradas pelo DEd, a indicação de uma referência bibliográfica que critica a Pedagogia das Competências, enquanto uma reprodutora das relações capitalistas de produção no espaço escolar. Trata-se do texto intitulada *A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* de autoria de Marise Nogueira Ramos (2002).

Esse é um exemplo salutar para demonstrar como o currículo prescrito nos documentos, nem sempre é vivenciado na prática, pois o currículo é um campo não linear, marcado por tensões, contradições, diversidade de abordagens e perspectivas adotadas por diferentes atores no campo acadêmico.

Na redação do texto do referido PPC não identificamos quaisquer termos ou conceitos explicitamente relacionados às relações raciais, nem menção às DCNs ERER como base legal do curso. Entretanto, o documento menciona a necessidade de formar professores para “trabalhar com populações com características diferentes de sua própria (da cultura, da língua, da família, da comunidade, do gênero, da escolarização)” (PPC, 2012, p. 11).

Se levarmos em consideração a menção “populações com características diferentes”, poderíamos supor que as demandas da população negra estariam contempladas nos perfis de formação. Em termos legais, o texto aponta que está pautado na LDB 9.394/96 e na Resolução CNE/CP nº 1/2006. Desse modo, ao considerarmos que a LDB 9.394/96 foi

alterada pela Lei nº 10.639/03, e conforme Monteiro (2010), as DCNs do Curso de Pedagogia estão articuladas com as DCNs ERER, poderíamos inferir que o PPC do Curso de Pedagogia contempla as demandas da educação das relações étnico-raciais, já que tais legislações embasam o PPC.

No entanto, esses aspectos não demonstram um posicionamento político efetivo do curso referente às relações raciais, pelo menos no âmbito das dimensões que orientam o Projeto. Gomes (2012) afirma que o grau de institucionalização, ou seja, o “enraizamento intenso da Lei n.º 10.639/03 está relacionada com a presença da temática afro-brasileira e africana no PPP e no currículo da escola [...]” (GOMES, 2012, p. 348). Para Gomes (2012), a inserção da temática nos PPPs das instituições “coloca a questão racial em um lugar institucional dentro da estrutura da escola e como uma responsabilidade do coletivo de profissionais, retirando-a do lugar de empenho individual, práticas militantes e iniciativas isoladas” (GOMES, 2012b, p. 347).

Disciplinas Representantes das Áreas do Conhecimento na Formação do Pedagogo

Segundo o PPC (2012), as disciplinas obrigatórias ofertadas no curso são ministradas de acordo com pilares básicos pautados nas seis “Áreas do Conhecimento na Formação do pedagogo”.

QUADRO 2 - Áreas do Conhecimento na Formação do Pedagogo

Área do Conhecimento	Subárea do Conhecimento	Disciplinas Obrigatórias Representantes da Área e Subárea
Fundamentos da Educação	Fundamentos Histórico-Filosóficos da Educação	História da Educação 1 e 2 (DEd) e Filosofia da Educação 1 e 2 (DEd)
	Fundamentos Sociológicos da Educação	Sociologia, Sociedade e Educação (DEd) e Relações Sociais e Processo Educacional (DEd)
	Fundamentos Psicológicos da Educação	Educação e Desenvolvimento Psicossocial (DEd); Educação, Processos Grupais e Subjetividade (DEd); Fundamentos da Educação Especial e Políticas de Educação Inclusiva (DPsi).
Didática e Currículo	Didática: Matrizes Teóricas do Pensamento Pedagógico Contemporâneo (Dtpp); Didática: Ensino e Aprendizagem (DTPP); Práticas Sociais e Processos Educativos (DTPP) ; Escola e Currículo (DTPP); Formação de Professores (DTPP); Didáticas e Educação das Relações Étnico-Raciais (DTPP).	
Ensino dos Conteúdos	Alfabetização e Letramento: Conteúdos e seu Ensino (DTPP); Língua Portuguesa: Conteúdos e seu Ensino (DTPP); Matemática: Conteúdos e seu Ensino (DTPP); Ciências: Conteúdos e seu Ensino (DTPP); História e Geografia: Conteúdos e seu Ensino (DTPP); Corpo e Movimento (DTPP); Metodologia do Trabalho Docente na Educação Infantil (DTPP); Metodologia do Trabalho Docente na Educação de Jovens e Adultos (DTPP); Metodologia do Trabalho Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental Regular (DTPP).	
Estágio de Docência	Prática de Ensino e Estágio Docente em Língua Portuguesa (DTPP); Estágio de Docência na Educação Infantil (DTPP); Estágio de Docência na Educação de Jovens e Adultos (DTPP); Estágio de Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental Regular (DTPP).	
Gestão Educacional	Política Educacional e Organização do Ensino no Brasil (DEd); Organização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (DEd); Princípios e Métodos de Administração Escolar (DEd); Administração das Escolas de Educação Básica e Planejamento Escolar (DEd); Coordenação Pedagógica (DEd).	
Estágio em Gestão Educacional	Estágio Supervisionado em Administração Educacional - Educação Infantil (DEd); Estágio Supervisionado em Administração Educacional - Ensino Fundamental e Ensino Médio (DEd).	

Fonte: quadro elaborado pela autora a partir de informações retiradas do PPC-2012

Embora na redação do PPC (2012) não seja mencionado explicita e politicamente que o perfil de formação é orientado considerando as questões raciais, identificamos nos Planos de Ensino de sete disciplinas (optativas e obrigatórias) termos e conceitos referenciais no debate sobre relações raciais.

Nas entrevistas constatamos que há uma correlação entre as disciplinas identificadas e as respostas dos participantes⁸⁵, principalmente quando indagados sobre quais disciplinas e em quais momentos do curso tiveram acesso às discussões e conteúdos sobre o debate das relações étnico-raciais. As disciplinas mencionadas foram as seguintes⁸⁶: 1) Sociedade, Educação e Relações Étnico-Raciais (DEd); Práticas Sociais e Processos Educativos (DTPP); 2) Educação Infantil: a criança e as instituições (DTPP); 3) Escola e Currículo (DTPP); 4) Didática: Processo Ensino-Aprendizagem (DTPP)⁸⁷; 5) História e Geografia: Conteúdos e seu Ensino (DTPP); 6) Formação de Professores (DTPP); 4) Didáticas e Educação das Relações Étnico-Raciais (DTPP).

Em consonância com o resultado da análise documental, as disciplinas ministradas pelo DTPP e representantes da área de Didática e Currículo são as mais mencionadas pelos/as alunos/as como aquelas que trataram da temática.

Os termos e conceitos encontrados nas ementas das disciplinas foram: “multiculturalismo”; “processos educativos e relações étnico-raciais”; “produção de identidades”; “educação das relações étnico-raciais”; “questões relativas à raça”; “história e cultura africana e afro-brasileira” e “questão racial”. Nesta seção, apresentaremos a análise dessas disciplinas articulada com as percepções dos discentes e docentes.

⁸⁵ Durante as entrevistas nem sempre os alunos pronunciaram a nomenclatura correta das disciplinas, porém optamos por reproduzir o modo como foram pronunciadas por eles, reconhecendo que isso não compromete a compreensão.

⁸⁶ Nas buscas realizadas no NEXOS referente ao 1º semestre de 2009, localizamos uma disciplina ofertada pelo MDE, a saber Escola e Diversidade: Relações Étnico-Raciais (198064), ministrada pela Profª Drª Lucia Maria de Assunção Barbosa. Na ementa da disciplina não consta a bibliografia básica e também não está mencionado seu caráter de oferecimento - optativa/obrigatória. Não localizamos o registro da disciplina nos catálogos dos anos anteriores ou posteriores à 2009. Também localizamos a disciplina optativa denominada Infância, Raça e Educação ministrada pelas Profª Drª Anete Abramowicz e Profª Drª Tatiane Cosentino Rodrigues, Segundo consta no Plano de Ensino, a disciplina aborda os tópicos sobre a Criança articulando os seguintes temas: Protagonismo, Fascismo, Ditadura Militar, Criança e Classe social, Etnia, Gênero e Sexualidade, Nazismo e Racismo. Nenhum dos participantes entrevistados menciona as referidas disciplinas.

⁸⁷ As nomenclaturas das ementas demonstram constantes mudanças. Nos catálogos de 2000 a 2003 constava a disciplina Didática 1- processos de ensino e aprendizagem que, entre 2004 e 2008, apresentando a mesma ementa sofre uma pequena alteração na numeração e passa a ser denominada Didática 2- processos de ensino e aprendizagem, já nos catálogos de 2009 a 2012 é suprimida a numeração e passa apenas a chamar-se Didática - Ensino e aprendizagem. Mudanças como essas vão ocorrer em outras disciplinas, como a de Didática 3 – Formação de professores (2004- 2008) que, nos catálogos de 2000, 2010 e 2012, passa a ser denominada Formação de Professores, mantendo a mesma ementa.

Abaixo apresentamos dados de caracterização das disciplinas articuladas com alguns debates do campo e as percepções dos sujeitos, quando apareciam nas entrevistas. Fizemos uma escola metodológica de organização do texto em apresentar no Apêndice D, informações básicas (objetivo, ementa, tópicos/duração e bibliografia básica e complementar) retiradas dos planos de ensino indexados no Sistema- NEXOS.

Área do Conhecimento na Formação do Pedagogo: Fundamentos da Educação

As disciplinas da área de Fundamentos da Educação são predominantemente ofertadas no primeiro e segundo período do curso, sendo o DEd o principal departamento responsável pelas disciplinas desta área.

Segundo consta no PPC (2012), a área de fundamentos compreende a educação nos marcos da sociedade capitalista e tem como objetivo formar o intelectual orgânico do seu tempo, oferecendo subsídios teóricos aos pedagogos para compreensão das transformações socioeconômicas, políticas, culturais do fenômeno educativo em seus diferentes contextos histórico e social. No documento faz-se menção às mudanças econômicas, políticas e culturais das sociedades europeias, brasileira e latino-americana. Na redação do documento não localizamos nenhuma menção às sociedades africanas, nem sobre as relações raciais.

Analisando as disciplinas obrigatórias desta área, localizamos na ementa da disciplina História da Educação II (DEd) a expressão “educação brasileira no período colonial”. De modo geral, as disciplinas de História da Educação contempla a história da educação Jesuítica, entretanto o trecho abre brechas para supor em algum grau houve debate, em algum grau, sobre a história da educação da população negra e indígena, mas análise da ementa refuta a possibilidade de conteúdo sistematizado, pois nos itens como “objetivos” e “bibliografia básica” não foi identificada nenhuma referência e/ou autores que explicitamente abordem a questão racial.

Os resultados da análise documental demonstram a ausência ou abordagem tangencial da temática na área de fundamentos, de tal maneira que esse dado também é evidenciado pelos alunos entrevistados:

E: (...) eu acho que foram Filosofia da Educação que não trataram tanto do tema ou não trataram nada (ENTREVISTA, 003 A).

E: (...) No primeiro ano eu tive Fundamentos de Psicologia e Fundamentos de Sociologia e nessas disciplinas não abordaram nada, essas de fundamentos não abordam nada assim (ENTREVISTA, 004 A).

O aluno (012 A) expressa preocupação quanto à lacuna da temática na área de fundamento, que na sua concepção é a base do curso, por isso sugere a inserção de autores africanos pelo menos em bibliografias complementares:

E: (...) mas eu acho que poderiam aparecer nas aulas de fundamentos que são base do curso, fundamentos agora, autores africanos, se o professor não entende do assunto, se não tem base, eu acho que tudo bem, poderia aparecer como leitura complementar (ENTREVISTA, 012 A).

Uma percepção parecida pode ser identificada no relato de outro aluno (013 A):

E: eu acredito que precisaríamos rever isso e se aproximar de todas de todas as áreas, porque um educador se a gente pensar, como futuros educadores precisam ter um arcabouço cultural e científico dizendo assim em relação a sociologia, psicologia, filosofia a todas as ciências, tem que saber de muitas coisas ou pelo menos ter ideias e saber relacionar esses conhecimentos, eu acho que a pedagogia é uma ciência de todas as ciências (ENTREVISTA, 013 A).

Nessa mesma perspectiva, o discente (009 A) acredita que para ser um bom pedagogo é necessário conhecer as ciências da educação e conhecer outras histórias não eurocêntricas:

E: (...) acho que para ser um bom pedagogo ele tem que saber bastante filosofia, bastante pedagogia da infância, bastante sociologia, psicologia não muito, psicologia é muito chata principalmente com o tema da criança [risos] também conhecer sobre história, conhecer sobre outras histórias, não histórias eurocêntricas conhecer outras coisas, na verdade eu penso educação para muito além da escola e talvez seja por isso, que deve se investir muito nos fundamentos (ENTREVISTA, 009 A).

I.A.C: e pensando nos fundamentos e relações raciais como você articularia isso no Curso de Pedagogia?

E: pense só, a gente conhecer as bases históricas do Brasil e da educação brasileira de como se constrói o processo de escravização e estratificação social do negro com base na educação? Esta aí uma ótima discussão teórica para pensar isso, porque os negros ocupam uma determinada posição social e porque tem determinado nível de escolaridade, isso dá uma ótima discussão. Também a gente pensar, por exemplo, no âmbito da sociologia, no âmbito da antropologia e a partir disso o professor criar, não criar somente no âmbito metodológico e pronto e rígido no plano cartesiano, mas criar [(?)] de arte, da própria prática docente de educador das relações étnico-raciais. É reinventar a si mesmo a partir da história e a partir da geografia que o corta, acho que é um pouco isso (ENTREVISTA, 009 A).

Assim como o aluno (009 A), o docente (001 D) também faz algumas proposituras para incorporação da temática na área de fundamentos:

E: então eu acho que é possível sim você construir uma discussão dos fundamentos da formação dos professores a partir de eixos muito claros, o eixo da importância para o conhecimento do continente africano, de você trazer essa discussão de como a África provavelmente criou os primeiros sistemas sócio político, de organização política, ela tinha estratégias e

envolvimento tecnológico e como isso tudo foi sendo apagado, esse é um eixo da discussão (ENTREVISTA, 001 D).

Dentre as sete disciplinas ofertadas pelo Ded, localizamos apenas a optativa Sociedade, Educação e Relações Étnico-Raciais, ofertada em 2013/1 e 2014/2, com apresentação de termos e conceitos relacionados à temática em seus objetivos, ementa e bibliografia.

Conforme registrado no Plano de Ensino, a disciplina Sociedade, Educação e Relações Étnico-Raciais foi planejada com base na Lei nº 10. 639/03 e nas DCNs ERER, e foi ministrada com os seguintes objetivos: “possibilitar acesso aos conhecimentos a respeito da questão racial” ; “construir os projetos educativos na perspectiva da diversidade étnico-racial no Brasil” e “discutir políticas de ações afirmativas”.

A ementa contempla termos e conceitos centrais no debate das relações raciais para suscitar “reflexões sobre raça, etnia, racismo, discriminação, preconceito, etnocentrismo”, abordando “Ideologia do branqueamento e o mito da democracia racial na educação brasileira”; “Políticas de Ações afirmativas na educação”; “A Lei 10.639/2003 e seus desdobramentos” e “Ações educativas de combate ao racismo e as discriminações”.

A disciplina segue uma linha de organização na qual perpassam os seguintes tópicos e conteúdos: DCNs ERER (4 horas); História e Geografia Africana (8 horas); História do Negro no Brasil (12 horas); Políticas de Ação Afirmativa (8 horas); Culturas Africana, Afro-brasileira e Indígena (8 horas) e Políticas e Escola e Relações Étnico- Raciais (12 horas). Na bibliografia básica⁸⁸, além dos dispositivos legais já citados, são mencionados três autores, a saber Gonçalves e Silva, Silvério, (2003) e Munanga (2005).

Segundo definição do PPC (2012), uma vez trabalhando com a flexibilização do currículo, a disciplina optativa tem como objetivo “o aprofundamento do currículo básico e ao mesmo tempo oportunizar ao aluno a possibilidade da escolha no caminho a ser seguido em sua carreira como Pedagogo. Essas disciplinas serão oferecidas conforme a disponibilidade do Corpo Docente e, na medida do possível, procurar-se-á atender as demandas do Corpo Discente” (PPC, 2012, p. 20).

⁸⁸ A bibliografia básica apresentada nos planos de ensino segue as recomendações da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) e do Ministério da Educação (MEC), os quais determinam que os títulos trabalhados nas disciplinas devem ter pelo menos 3 exemplares na biblioteca.

Sendo assim, a oferta da disciplina optativa Sociedade, Educação e Relações Étnico-Raciais pode ser avaliada como iniciativa do docente responsável, no sentido de garantir a implementação das DCNs na formação de professores. Além da disciplina optativa, o docente ministrou em 2015, com a mesma nomenclatura da optativa, uma ACIEPE, contemplando preferencialmente alunos do Curso Especial de Licenciatura Plena em Pedagogia: ‘Pedagogia da Terra’ e alunos de outros cursos da UFSCar, professores. Uma prática relevante adotada pelo professor foi a valorização das experiências e vivências de estudantes indígenas na sala, o docente afirma ter conseguido “[...] trazer as quatro indígenas, estudantes indígenas aqui que falaram da cultura indígena” (ENTREVISTA DOCENTE).

Embora adote a perspectiva teórica do materialismo histórico, essa prática do docente pode ser compreendida como uma estratégia metodológica para valorização das perspectivas, vivências e experiências dos grupos subalternizados, possibilitando-os problematizar as relações de poder e sair do lugar de exótico e objeto estudado para ocupar o lugar de sujeito que fala por si mesmo. Isso nos remete às discussões sobre representação pautadas na perspectiva pós-estruturalista de Foucault e Deleuze quando problematizam sobre “a indignidade de falar pelos outros⁸⁹”.

Na perspectiva do docente há possibilidades de entrelaçar o marcador racial para compreender as relações de classe e a educação porque a classe explorada na escravidão e no processo de industrialização no Brasil tem cor,

E: (...) apesar dos marxistas ortodoxos, serem contra... eles acham que tem tudo é classe, que tudo tem que se analisar tudo a partir da classe, e que essas questões diminuem a força da luta de classe (...) eu procuro abordar a questão também a partir desse olhar, então, quando eu falo educação, sociedade e relações étnico-raciais eu estou entrelaçando as relações, quer dizer, as relações se dão na sociedade, a educação que entra com seu papel e nesse contexto todo (...) (ENTREVISTA DOCENTE).

(...) o que eu argumento sempre é, que as questões de classe no Brasil tem cor se a gente for entender que os grandes explorados, os trabalhadores explorados no Brasil, compõe uma grande massa de miseráveis e de pobres com certeza a maior parte desse miseráveis e pobres são negros. Então, pensar a lutar de classe no Brasil tem cor, ah.... o negro sempre esteve presente em todo momento da história do trabalho no Brasil haja visto que foram quatro séculos de escravidão, mesmo com a pós escravidão eles também sofreram as consequências desse processo pós escravidão, foi jogado nos canteiros aquele momento de século XIX, século XX, e quando se deu a industrialização no Brasil, no primeiro momento os imigrantes tomaram os espaços e no segundo momento quando ela se expande a partir da década de quarenta é que o negro começa a ser absorvido. Então a

⁸⁹ Um texto base para compreender esta discussão trata-se de “A voz da periferia e a função do intelectual” de Paulo Roberto Tonani do Patrocínio, disponível em: <http://www.ufjf.br/darandina/files/2010/12/A-voz-da-periferia-e-a-fun%C3%A7%C3%A3o-do-intelectual.pdf>. (Acesso em 15 novembro de 2015).

questão de cor está presente na luta de classe, mas é uma questão de abordagem teórica, que alguns falam: tem que ser só luta de classe não enxergam nada diferente, mas eu insisto (risos) (ENTREVISTA DOCENTE)

Considerando essas questões, a oferta de disciplinas optativas não deixa de ser um passo importante no processo de implementação das DCNs EREER nos cursos de formação de professores, tendo em vista as dificuldades encontradas postas pelas lógicas departamentais.

Assim, vale ponderar que, apesar de considerarmos essas possibilidades, a presença da temática restrita às disciplinas optativas não garante o posicionamento político do curso e dos departamentos, pois não enunciam que tipo de professor/a se quer formar, uma vez que elas são ofertadas a partir das linhas de interesses dos docentes e o/a graduando/a poderá escolher ou não a disciplina. Além disso, a disciplina sendo optativa, não dá garantia da continuidade da sua oferta. Por exemplo, a disciplina Sociedade, Educação e Relações Étnico-Raciais foi ofertada em 2013 e 2014, no ano seguinte não foi dada continuidade porque, segundo o docente, não teve receptividade dos alunos.

Outro aspecto que demonstra a fragilidade das optativas no enraizamento da temática racial refere-se a sua impossibilidade de contratação de docentes e ampliação do campo de pesquisa. A docente (011 D) explica a diferença entre a disciplina optativa e obrigatória:

E: Qual a diferença de ter uma disciplina obrigatória e uma disciplina optativa nesse currículo mais flexível que a gente tentou fazer? É que a disciplina obrigatória tem que acontecer de qualquer jeito e para isso você requer de trabalhador naquela área e tendo isso você pode abrir concurso pelo DEd e aqui pelo DTPP (...) (ENTREVISTA, 011 D).

Embora a disciplina seja ofertada por um docente do departamento da área de Fundamentos da Educação, não se pode afirmar que a temática aparece de forma sistematizada e interdisciplinar dentro da própria dimensão.

A ausência de conhecimentos sobre relações raciais na área de fundamentos dificulta a compreensão do marcador racial e suas implicações nos processos econômicos, históricos e culturais que orientam o campo educacional. A ausência dessa discussão demonstra não apenas a invisibilidade da temática racial na formação de professores, mas informa as inadequações dos cursos de licenciaturas em termos de fundamentos políticos, filosóficos, históricos, sociológicos e antropológicos que possibilitem aos graduandos a compreensão e análise crítica do impacto do colonialismo e da história e cultura africana na escala mundial (GILROY, 1993 *apud* SILVÉRIO, 2015).

A ausência da temática nas disciplinas de formação profissional teórica e desarticuladas com as disciplinas pedagógicas pode implicar numa concepção de ensino da história e cultura africana e afro-brasileira como atividades cartilhesca e reprodutoras de um repertório de receitas e “modos de fazer”.

A inserção da temática nas disciplinas de fundamentos possibilita ao aluno fazer reflexões e articulações teóricas dos aspectos políticos, econômicos, culturais e históricos, os quais também são atravessados pela categoria racial, viabilizando práticas fundamentadas e conscientes das armadilhas conceituais e históricas.

Um fato que ilustra a questão sobre a importância da formação teórico e conceitual foi o que ocorreu em um congresso de Educação Infantil, numa cidade do interior de São Paulo⁹⁰. Profissionais de uma escola tiveram sua prática questionada, durante a apresentação no Grupo de Trabalho (GT), por utilizar pente fino na cabeça das crianças na entrada da escola, como estratégia para solucionar a questão do piolho. De um lado estavam pesquisadores/as e militantes problematizando aquilo que denominaram de práticas higienistas e de branqueamento, muito presentes nas políticas educacionais brasileiras, como vimos em Dávila (2006). Do outro lado, já que sua intenção era garantir o direito da criança de ser bem cuidada, a escola sentindo-se constrangida não compreendia porque estava sendo acusada de racismo por desconhecer conceitualmente as discussões sobre as políticas higienistas e de branqueamento.

Cuidar e Educar são dimensões indissociáveis na Educação Infantil, assim dar banho, pentear o cabelo, lavar as mãos etc. são práticas que com análises aligeiradas não poderiam ser enquadradas, imediatamente, dentro daquelas políticas higienistas do século XX, até mesmo porque o higienismo foi uma ideologia não restrita à limpeza e cuidados com o corpo, uma vez que outras práticas eugênicas como, por exemplo, os testes psicológicos, processos de admissão de professores, projeções de estátuas, pesquisas estatísticas etc. também moldavam o projeto brasileiro de branqueamento. Entretanto, até mesmo para sua defesa, faltou à escola explicitar melhor seus objetivos para a realização da prática, assim como conhecimentos fundamentais sobre as políticas sanitaristas, eugênica e de branqueamento que ainda hoje estão presentes nas práticas escolares.

⁹⁰ Não mencionaremos o nome do congresso e da escola para evitar a identificação da instituição e das pessoas envolvidas no caso. Deste episódio, apenas nos interessa compreender como o ocorrido articula-se com nossas discussões sobre a importância dos fundamentos sobre relações raciais na formação de professores.

Esse caso demonstra como as práticas docentes não estão deslocadas de contextos históricos, econômicos, políticos, raciais e de gênero etc. Aquilo que era entendido pela escola como “cuidar” por meio de um “simples ritual diário de passar o pente fino para tirar pilhos”, numa avaliação crítica e com base nos processos que moldaram as primeiras políticas educacionais brasileiras, pode ser interpretado como uma reatualização de ideologias racistas.

A partir desse episódio, para além de expor e desqualificar, salientamos como é válido para a escola e seus profissionais o conhecimento do debate para optarem por práticas fundamentadas, por isso a formação de professores é essencial e demanda fundamentos sociológicos, filosóficos e históricos sobre os processos educacionais. Em nossa concepção, uma bibliografia fundamental para a formação de professores que contemplaria tal discussão é o livro “Diploma de Brancura” de Jerry Dávila (2006).

Área do Conhecimento na Formação do Pedagogo: Didática e Currículo

“Didática e Currículo” é a segunda área do conhecimento na formação do pedagogo destacada no PPC (2012). As seis disciplinas representantes desta área são ministradas pelo DTPP. Segundo o PPC, esta área é de fundamental importância para que “os futuros professores tenham clareza das bases dos processos de ensino e de aprendizagem, por meio da análise das principais matrizes teóricas do pensamento pedagógico contemporâneo e das suas relações com tais processos” (PPC, 2012, p. 25).

Nesta área do conhecimento, o currículo é entendido como prática de significação e produtor de identidades. As disciplinas representantes da área de “Didática e Currículo” foram as mais referenciadas pelos alunos como aquelas que trataram da temática, tangencialmente em algumas disciplinas, e de forma sistematizada e aprofundada na disciplina obrigatória para ERER.

E: [simultaneamente]: Currículo, Formação de Professores e ... educação das relações étnico-raciais. Eu acho que nas disciplinas de currículo... de currículo e formação de professores e outras é.. perpassaram a temática e... foi interessante no momento uma questão de uma ou duas aulas por que também tinha outros tópicos para cumprir, ahn e aí nesse sentido achei que foi pouco, pela é amplitude dessa área dos estudos dessa área e.. a da educação das relações étnico raciais é eu acho que aprofundou um pouco mais só que também um semestre foi um *semestre bastante conturbado* assim para gente. É... foi que a que mais aprofundou eu achei que foi a mais proveitosa para mim nessa temática. Ah! é claro que não nunca vai poder esgotar o tema, mas eu acho que foi a que mais aprofundou e para mim foi proveitoso, eu acredito (ENTREVISTA, 003 A, grifo nosso).

E: no semestre passado, primeiro ano eu tinha uma matéria chamada Didática e aí foi, a história de educadores que influenciaram na educação como ela é hoje, aí esse semestre, vendo o cronograma dessa mesma disciplina tem educação quilombola que no ano passado não tinha, então não sei se é o professor que quis colocar, que achou interessante e resolveu modificar ou se é por conta dessa adequação (...) (ENTREVISTA, 004 A, grifo nosso).

E1: (...) Didática um e Didática dois, acho que foi a um não lembro, mas foi bem sucinto sabe, nada muito, é a Metodologia de historia que foi com a professora Walburga que ela trabalha. A do Feminismo que foi optativa que trabalhou também em específico esse texto que eu falei. A da professora Tatiane que foi, Didática das relações étnico-raciais que se tornou obrigatória que eu me lembro. e a do Nelito também foi um optativa, é só que eu me lembro foram essas (ENTREVISTA, 005 A, grifo nosso).

E: na minha grade foi, entrou Introdução à Pedagogia com a Petronilha e Pesquisas em prática sociais e processos educativos com a Petronilha também (ENTREVISTA, 006 A, grifo nosso)

E: Escola e Currículo, política educacional e história da educação. As discussões vinham, por uma outra coisa, acho que direto, as questões raciais entrar direto foi em política da educação que entrou a lei, mas também não entrou nenhum texto porque a discussão veio por um seminário, então a leitura a gente foi buscar fora. Nas relações e processos sociais, que a gente teve uma aula de educação das relações étnico-raciais, indígenas e de gênero (ENTREVISTA, 007, grifo nosso).

E: três! Práticas sociais e processos educativos com a professora Petronilha no primeiro ano, depois eu fiz Metodologia do ensino de história e geografia aí depois que a turma tinha formado, porque eu fiquei um ano a mais para me formar, eu fiz uma disciplina que tinha sido criada naquele ano, que era uma disciplina que chamava Didáticas e relações étnico-raciais essa eu acho que ainda existe, quem ministrou essa disciplina foi a Petronilha (ENTREVISTA, 009 A, grifo nosso).

E: eu não lembro das disciplinas, o nome, mas eu lembro que eu fiz, eu lembro da professora que foi a Roseli, mas eu me recordo porque eu fiz duas disciplinas com ela uma eu acredito que tenha sido Didática um e a outra eu não me lembro, o pessoal ainda fez estágio, mas eu peguei outra professora de estágio, eu me lembro que foi a Roseli , eu não tive, não peguei a Petro [Petronilha], mas eu me lembro da Roseli falando da gente discutindo nas aulas dela, mas eu não vou saber te falar o nome (ENTREVISTA, 010 A, grifo nosso)

E: [...] mas o que eu posso falar... de duas aulas de duas professoras que sempre falam disso, é a aula da professora de Didática , que já tivemos duas disciplinas com ela, que é a professora Roseli Mello está sempre ali no NIASE na sala do lado, e a Anete que é uma optativa que é Infância Poder e Escola e sempre vem com essa questão dos negros que é fantástico a forma como a gente dialoga isso dentro de toda uma temática (ENTREVISTA, 013 A, grifo nosso).

Analisando os Catálogos e os Planos de Ensino da área de “Didática e Currículo”, constatamos que as disciplinas ofertadas entre 2000 e 2003 não fazem menção às relações raciais. Entretanto, o relato de uma das participantes dessa pesquisa, ingressante na matriz de 2002, aponta que

E: (...) a grade curricular do Curso de Pedagogia de dois mil e dois era uma grade muito antiga, não me lembro de quando é, mas era é uma grade antiga e então muito anterior ao (...) a lei, então não entrava como uma disciplina da grade curricular, então o que a gente (...) eu lembro que a gente tinha uma disciplina que chamava Didática três, se não me engano, dois ou não, acho que era três, mas era uma didática uns números bem avançados que era optativa e que a gente tinha a sorte de ter a Petronilha como professora e aí ela introduzia nessa disciplina que não tinha esse caráter, mas ela introduzia essas questões na disciplina só que era optativa então a turma. Eu fiz a disciplina porque eu me interessei, mas outras pessoas não, mas a minha turma como um todo não teve essa formação porque não era obrigatório” (ENTREVISTA, 002 A, grifo nosso).

O relato acima pode ser utilizado para exemplificar o currículo enquanto campo em movimento, no qual nem sempre o prescrito evidencia o que ocorreu na prática. Esses aspectos que denotam o movimento não prescrito e não documentado no currículo também foram identificados no relato da aluna (004 A) que afirma que, embora o cronograma não mencionasse qualquer bibliografia referente à temática, a professora responsável pela disciplina abriu discussões

E: na matriz do curso de didática não tem nada disso, mas aí no ano passado estava na fala da professora sobre educação em outros espaços... na minha turma tem um xavante daí ela chamava bastante ele para discutir sobre educação e ela falava também sobre educação quilombola, estava na fala dela, mas eu não lembro de estar no cronograma. E esse ano eu estou fazendo de novo a disciplina só que com outra professora e aí está no cronograma dela educação no espaço quilombola (...) (ENTREVISTA, 004 A).

A partir dos resultados da análise documental das ementas das disciplinas poderíamos inferir que não houve inserção da temática, mas os relatos das alunas (002 A e 004 A) expressam essa movimentação curricular e também nos trazem um ponto para reflexão: a não formalidade da temática no cronograma das disciplinas, fator que, em nossa análise, dificulta a apresentação de conteúdos sistematizados para ERER e o ensino da história da África e afro-brasileira, além disso também demonstra o não alcance da temática na formação de todos os alunos, como expresso no trecho “eu fiz a disciplina porque eu me interessei, mas outras pessoas não, mas a minha turma como um todo não teve essa formação porque não era obrigatório” (ENTREVISTA, 002 A)”.

Após a reformulação de 2004 que acarretou mudanças na matriz do curso, é possível identificar termos referentes à questão racial em alguns dos Planos de Ensino da área de “Didática e Currículo”.

Na Ata da 45ª reunião do Conselho de Curso de Pedagogia (CCPed), realizada em 26/04/2004, é registrado pela relatora que uma aluna representante discente do C.A. apresenta alguns destaques para as ementas das disciplinas. Segundo aponta a Ata, os destaques foram:

Disciplinas da Área de AE (Administração Escolar) e OE (Orientação Educacional) e Processos Grupais: incluir os grupos étnicos, fundamentação, Estrutura e Func. da Educ. Brasileira: incluir o Parecer do Conselho 003/2004; Políticas Públicas em Educação: acrescentar grupos étnicos, políticas raciais e políticas de gênero. Disciplinas do DME: Didática 1 incluir no 2º tópico inclusão da cultura-étnico da época no final do parágrafo. Escola e Currículo: importância da questão racial; Didática 3: colocar as questões raciais, tratamento das relações raciais; Tentar encaixar conteúdos de antropologia e Estatística (CCPed, ATA da 45ª REUNIÃO, linha 32-38, grifo nosso).

Conforme registrado na Ata da 45ª reunião, a inserção dos termos referentes às relações étnico-raciais ocorreu nas disciplinas da área de “Didática e Currículo”. Outra evidência quanto à lacuna ou abordagem tangencial e/ou não sistematizada da temática na área de fundamentos é o registro, na Ata, do questionamento feito por uma docente: “porque os conteúdos de etnia e de gênero não foram solicitados para a área de fundamentos?” (ATA, 45ª reunião 26/04/2004, linha 41 e 42).

Acima de tudo, o documento também nos possibilita interpretar que as alterações ocorridas foram solicitadas por estudantes representantes discentes. A já referida pergunta de uma professora do DTPP nos leva a mesma interpretação: “por que os conteúdos de etnia e de gênero também não foram solicitados para a área de fundamentos? Na disciplina de estrutura já está contemplado o que as alunas estão solicitando na Constituição e na LDB; Políticas Públicas: Prevê os movimentos Sociais” (CCPed, ATA, 45ª reunião, linha 41, *sic*).

Para identificar se houve participação dos estudantes no processo das alterações mencionadas entramos em contato com uma aluna, ex-membro do C.A. e representante discente no CCPed.

E: (...) eu lembro disso que agente discutiu Ata por Ata mesmo, ementa por ementa, então a gente foi pensando nessas ementas e o que tinha que por e aí era isso mesmo, mudar palavras. (Entrevista, 002 A).

I.A.C: Mudar os termos das ementas?

E: É, porque a gente tinha ementa por ementa das disciplinas para discutir o que tinha que ser falado nessa disciplina ou não. E que eu acho que os

departamentos trouxeram as propostas, cada departamento que era responsável pela disciplina trouxe a proposta e no conselho a gente fazia a discussão e incorporação desses termos (ENTREVISTA, 002 A).

A estudante não lembra detalhes sobre o processo de inserção da temática no curso, mas afirma que no período havia uma forte participação dos alunos participantes do NEAB no C.A., o que pode ter influenciado a inserção da temática no curso.

E: Já, nessa época já tinha, já tinha estudantes da pedagogia que eram do NEAB, e que eram do C.A e traziam as discussões para a gente e ajudavam, ajudavam os outros que não tinham essa formação além da [...] dos sistemas, nessa época já tinha sim (ENTREVISTA, 002 A).

I.A.C: Mas eram necessariamente alunos ligados ao NEAB ou tinha alunos também...?

E: essas pessoas é que estavam mais engajadas na luta da igualdade racial, elas acabavam nos alertando de coisas que às vezes as pessoas não se davam conta. Mas era isso, eu representava a discussão que a gente tinha, eu tinha obrigação de levar essas discussões como representante do C.A. (ENTREVISTA, 002 A).

Sabemos que as Atas de reuniões são fontes documentais primárias que podem expressar os resultados de discussões mais amplas sobre determinadas temáticas, mas sendo a Ata nossa única fonte não podemos afirmar que o corpo docente e discente realizou uma ampla discussão político-filosófico sobre a importância dos conteúdos e referenciais sobre relações raciais na formação dos professores.

Práticas Sociais e Processos educativos

A disciplina Práticas Sociais e Processos Educativos (DTPP) é ofertada no 3º período. Na ementa da mesma localizamos uma menção ao termo “étnico-racial”, fazendo referência à “análise de processos educativos e das relações pedagógicas, sociais, étnico-raciais, em diferentes espaços sociais”.

Sobre esta disciplina, a docente (001 D) afirma: “a professora trabalhava com Práticas Sociais e Processos Educativos e discutia a questão do preconceito do racismo em outras instâncias, em outras configurações, ai da sociedade e da universidade” (ENTREVISTA, 001 D, grifo nosso). Também fazendo referência à disciplina a aluna (006 A) relata uma atividade desenvolvida:

E: (...) aí na disciplina da Petro [Petronilha] eu fiz uma pesquisa num terreiro de Candomblé da cabocla Jacira aqui próximo e então eu também consegui estudar um pouco melhor ainda a questão racial , fiz aquele projeto

para a disciplina dela e **nossa era super difícil**. Você tinha que fazer uma pesquisa prática em um lugar, prática social e daí como eu acho que a disciplina puxou muito essa coisa de uma temática negra na minha escolaridade e na minha família, eu resolvi buscar isso. Daí eu fui no terreiro e foi muito legal e na apresentação era como se fosse uma banca, tipo tinha a Petro analisando e aí tinha também acho que da minha banca foi a Simone ou era o Evaldo era banca que lia também. Ela fez toda como se a gente estivesse defendendo ali, foi bem legal sabe (ENTREVISTA, 006 A, grifo nosso).

A descrição feita pela aluna (006 A) sobre a pesquisa desenvolvida na disciplina demonstra uma possibilidade de trabalho na perspectiva da EREER que envolve o mapeamento das práticas sociais fora do espaço escolar institucionalizado, uma vez que a pesquisa realizada se deu no terreiro de candomblé tido como espaço de práticas sociais e processos educativos. O relato da aluna (006 A) aponta uma potencialidade metodológica para tratar das relações raciais e ampliar as bases teóricas para a educação brasileira, conforme orientação presente na Resolução CNE/CP nº 01/2004 - DCNs EREER, parágrafo 4º do Artigo 3º:

§ 4º Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira (BRASIL, 2004, p. 32).

Esta proposta de inclusão nos cursos de formação de atividades de investigação em outros espaços educativos articula-se com às DCNs EREER porque possibilita aos professores pesquisarem e compreenderem as diferentes práticas educativas adotadas pelos movimentos sociais como, por exemplo, projetos culturais, produção artística e tecnológica etc.

No Brasil, para além da sua função religiosa, os terreiros de candomblés historicamente foram e ainda são espaços significativos na educação de crianças, citamos a experiência do Projeto de Extensão Pedagógica do Ilê Aiyê, e a experiência desenvolvida dentro do terreiro de candomblé Ilê Axé Opô Afonjá, ambas realizadas na cidade de Salvador (BA)⁹¹. No livro “Educação nos Terreiros”, Stela Caputo⁹² discute como as crianças de terreiros são percebidas e tratadas nas escolas formais e também nos apresenta práticas educacionais desenvolvidas nos terreiros do Rio de Janeiro. Ressalta-se que há indicação

⁹¹ Sobre a experiência educativa do Ilê Axé Opô Afonjá, ver a dissertação de mestrado: “Relevância da dimensão Cultural na educação de crianças negras” de Thiago dos Santos Molina (2011), defendida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).

⁹² Ver Livro: CAPUTO, Stela Guedes. Educação nos Terreiros: e como a escola se relaciona com as crianças de Candomblé. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

desta bibliografia na ementa das disciplinas de Escola e Currículo, Formação De Professores e Didáticas e Educação das Relações Étnico-Raciais.

Os terreiros de candomblé e outros espaços de religiosidade de matriz africana, bem como as práticas educativas desenvolvidas pelos blocos afros, associações culturais negras e pelos povos indígenas são espaços potenciais para pesquisar, pois ampliariam a compreensão das diferentes visões de mundo e valores, contribuindo para dar visibilidade às experiências exitosas, assim como cooperaria para o processo de construção de novas pedagogias, já que a reeducação das relações étnico-raciais, segundo as DCNs EREER, “depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola” (BRASIL, 2004, p. 13).

A proposta de realização de pesquisas sobre práticas sociais em espaços educativos não institucionalizados, como relatado pela aluna (006 A), é uma demonstração prática da articulação entre os princípios prescrito nas DCNs EREER e o executado em sala de aula pela professora da disciplina e também relatora das Diretrizes.

Educação Infantil: a criança, a infância e as instituições

A disciplina Educação Infantil: a Criança, a Infância e as Instituições é ofertada no 3º período e tem como um dos seus objetivos “descrever e analisar as ideias de criança, infância e de aprendizagem à luz das diferentes abordagens teórico-metodológicas”. Estes aspectos são um ponto importante na formação de professores na perspectiva da EREER, pois as concepções docentes de infância e criança também configuram-se como questão importante para o processo de implementação da Lei nº 10.639/03 e das DCNs EREER.

Em cursos de formação de professores, observamos que as concepções de criança enquanto “inocente”, “pura”, “não racista”, “não observadora das diferenças” são a base das argumentações utilizadas por professores para questionarem a necessidade de se trabalhar as relações étnico-raciais na Educação Infantil. Essa concepção está baseada numa ideia rousseauiana, que entende a criança como um ser inocente, sem ação social, não produtora de cultura e meramente reprodutora dos comportamentos dos adultos.

Por outro lado, numa perspectiva sociológica da infância, é possível compreender a criança como elaboradora de cultura, já que ela produz, reproduz e reinventa papéis sociais. As crianças têm percepções de mundo e experimentam formas de classificar, hierarquizar e compreender as diferenças. Da mesma forma que aprendem a classificar objetos, cores,

cheiros, texturas e tamanhos, elas também aprendem nessa sociedade racializada, a classificar pessoas, tipos de cabelo, cor de pele, sotaques etc.

A ideia de criança branca e de família tradicional como representação universal de criança é encontrada em expressões como, por exemplo, “as crianças negras aprendem menos porque são de famílias desestruturadas”, entre outras. Desconstruir equívocos e estereótipos sobre as crianças e a infância negras são passos importantes para a educação das relações étnico-raciais.

Outros aspectos presentes na escola como a ausência de representações e imagens positivas não estereotipadas para organizar o espaço escolar, as cantigas, a ausência de brinquedos e brincadeiras que contemplem as diferenças étnico-raciais e de gênero, também revelam quais concepções de infância são mobilizadas por professores e pelas instituições escolares.

A problematização levantada no trabalho desenvolvido pela aluna (004 A) demonstra que as concepções docentes não estão apenas pautadas em valores pessoais, pelo contrário, podemos dizer que existe um determinado currículo no mercado editorial para professores que acaba influenciado suas perspectivas e práticas docentes. As revistas pedagógicas com ampla distribuição nas escolas é um exemplo disso, como pode-se constatar mediante o interesse de pesquisa da aluna (004 A):

E: eu estou no segundo ano , então agora eu estou fazendo um trabalho sobre sociologia da infância e daí agente analisa revistas é... pedagógicas desde as década de 70 como elas trabalham ou não temas de relações étnico-raciais então, na verdade agente está vendo a ausência ? do trabalhos de étnicas-raciais, então revistas bem difundidas que são distribuídas nas escolas públicas tipo: Nova Escola, é... revista pedagógica brasileira, então essas a gente vem analisando, tipo separamos algumas , cinco, seis revistas por décadas para ver como que era direcionado isso ao professor daquela década, como que as relações étnicas-raciais eram direcionada para o professor (ENTREVISTA, 004 A).

Quando perguntamos sobre como surgiu o interesse em analisar as representações de criança negra nas revistas pedagógicas a aluna afirmou ter sido uma escolha pessoal, embora influenciada pelas discussões realizadas na disciplina Infância, a Criança, a Escola e as Instituições.

I.A.C: entendi, esse trabalho é uma proposta da disciplina ou você que resolveu pesquisar isso, é uma proposta da disciplina? E qual o nome da disciplina?

E: A disciplina chama a infância, a criança e as instituições e daí a proposta da disciplina é analisar a sociologia da infância? como que a infância foi construída, e aí pensando como a infância foi construída, aí eu decidi ver essa construção da infância é ...considerando as relações étnico-raciais, a questão do negro, então como que os professores eram preparados... por que essas revistas elas chegam nas escolas , elas são como manuais para os professores dar aulas, a nova escola tem várias metodologias de ensino de como trabalhar tal assunto, como é ... atividade para você fazer na sala de aula, então como que isso acontece... como os professores eram orientados a fazer na sala de aula em relação a educação racial e aí é isto que nós estamos vendo nessas revistas dentro do grupo, mas isso foi uma preocupação minha e do meu grupo (ENTREVISTADO, 004 A).

O recorte racial escolhido pela aluna (004 A) para realizar o trabalho demonstra a postura da mesma diante da questão e as articulações que consegue fazer entre o debate racial, e a literatura sobre concepções de infância indicadas na disciplina. Esse é um exemplo salutar das possibilidades de transversalização da temática racial no rol das disciplinas, isso porque embora não tenha como objetivos centrais a temática e seus conteúdos, a bibliografia trabalhada na disciplina poderá oportunizar aos alunos a aprender a fazer articulações entre as diferentes áreas disciplinares e temáticas, para que possam fazer escolhas e ampliar as possibilidades de análise dos fenômenos educacionais.

Didática: Ensino e Aprendizagem

Segundo Pimenta (1996), a Didática é um conjunto de saberes da Pedagogia, esta por sua vez define-se como Ciência da Educação porque parte do fenômeno educativo e tem como objeto a educação enquanto prática social, sendo o aluno o irredutível pedagógico. Para Carvalho (1988 *apud* PIMENTA, 1996), essas características diferenciam a Pedagogia das demais ciências da educação (Psicologia, Filosofia, Sociologia), isso porque estas não partem do fenômeno educativo para realizarem suas investigações, assim o fenômeno educativo fica subordinado à ciência histórica, social, psicológica.

A disciplina de Didática: Ensino e Aprendizagem pode ser cursada pelos alunos matriculados no 4º período do curso. De acordo com a ementa, a disciplina “focaliza a formação de homens e mulheres em sociedades formadas por diversidade social e étnico-racial, com vistas a prepará-los para a participação cidadã”. Esta disciplina também aparece como uma das mais mencionadas pelos/as alunos/as entrevistados.

Segundo a docente responsável, a disciplina é trabalhada a partir dos clássicos da área de Didática, buscando localizar os marcadores raciais e de gênero presentes na proposta de Comenius:

E: então é impossível que sei lá, por exemplo, Comenius não fale das questões raciais é impossível o cara tá ajudando a constituir o que é a modernidade, a modernidade se faz nas questões raciais, é impossível que ele não fale, então eu preciso ler mais, se eu não vi ainda eu preciso ler mais, e é essa busca que eu comecei a fazer, então hoje em dia o que eu faço a gente vai pro Comenius na Didática Magna e se deixar os alunos lerem linearmente como faziam antes da mesma forma como eu fazia, a gente não enxerga, esse que é o problema, porque a gente está formado ideologicamente para não ver, agora eu como professora sabendo onde estão as questões raciais e as questões de gênero dentro da Didática Magna já faço perguntas sobre aquilo de tal forma que eles tenham que olhar aquilo, e eu já destaco o trecho da página x esta escrito isso sobre a questão racial, o quê isso significa, sobre questão de gênero o quê isso significa, é, então é ajudar a enxergar, ajudar a ler e a fazer a crítica (ENTREVISTA, 014 D).

Localizamos na entrevista da docente (014 D) a possibilidade de trabalhar a EREER apoiada na abordagem dialógica: “porque na aprendizagem dialógica tem um jargão que é uma premissa; quanto mais diversidade, mais aprendizagem (...)” (ENTREVISTA 014). Para a docente (014 D), a abordagem dialógica apoiada na perspectiva freiriana possibilita os alunos fazerem perguntas sobre suas experiências sociais e abrir-se para o diálogo.

E: então quando eu venho pra sala de aula trabalhar com a memória das pessoas é importante sim, mas não pode ser de começo, eu não faço isso no começo, se eu faço isso no começo, eu peço isso pra mim, então pra qualquer grupo eu peço, contem pra mim coisas que vocês gostariam que eu soubesse sobre vocês para eu ensinar a vocês melhor, e aí eu deixo vir o que as pessoas acham que é importante, vem questões de gênero, vem questões raciais, ou vem questões familiares, ou vem questões da própria ação no mundo, vem coisas muito diferentes entre si, por quê pra isso é importante? Pra eu saber como eu vou estabelecer o dialogo com aquela turma, sem ferir as pessoas, se eu entro com o resgate das experiências e já exponho essas experiências na tela para todo mundo, a questão racial vai aparecer forte, vai aparecer como afirmação e contraposição, e ao invés de aproveitar também a formação dos brancos para não ser racistas, eu agravo isso, entende? Porque eu já parto do pressuposto de que ele está sob acusação. E mesmo fazendo isso nessa última turma de didática que esta terminando, eu disse: [a estrutura é racista] um dos meninos queria me matar por causa disso [não é verdade!] eu dizia: [se a estrutura é racista, nós somos, porque a gente não está fora, nós não somos peixes fora do aquário, então a questão é a gente entender como isso entra na gente e como a gente faz com isso], nossa reação já foi feroz. Então, não me interessa ter essa reação feroz, me interessa é que as pessoas consigam escutar e pensar antes de ter que reagir, então o quê eu faço, eu pego essas referências pessoais, eu estudo e a partir disso que eu traço o caminho da disciplina, as vezes dá pra entrar mais rápido, as vezes tem que demorar mais, entende? Tenho que dar uma volta maior pra as pessoas na hora que chegar na conversar

explicita as pessoas deem conta de lidar com suas próprias trajetórias de uma forma analítica e não julgadora. Enfim, e aí monto os grupos com extrema diversidade .. que ao trabalhar juntos na relação pessoal são capazes de aprender com a experiência do outro, então esse é o dialógico, então a experiência do outro me sensibiliza de que [como assim isso aconteceu com você?] Onde eu estava que não vi? O quê aconteceu, porque aí essa pessoa... e aí é diretamente o Freire, a pedagogia da pergunta, nunca dá a resposta, entendeu, não, de que isso não é verdade, nunca vi, e por que você acha que nunca viu? O que será que aconteceu pra você nunca ter visto, entende? Eu começo as disciplinas falando de um conceito do Freire de realidade que me ajuda muito a abrir as pessoas para o diálogo, porque cada uma de nós conhece o mundo a partir do corpo que tem e das pessoas com quem conviveu, que é a experiência, é o corpo no mundo, tá certo, mas que nenhum de nós conhecemos tudo, porque só conhecemos a partir do corpo que tem e das pessoas que convivemos, então a gente já tem que partir desse princípio, de que nós não sabemos tudo, mas que conhecemos alguma coisa, mas não necessariamente as mesmas e que a realidade pode te atingir de uma jeito muito diferente do que me atinge (...) a mesma realidade se apresenta para as pessoas de forma completamente diferente, entende, não é que você tem mais razão que eu, não é isso, é que não, a vida que eu vivi me diz isso, e se ela me diz uma coisa que é tão diferente pra você, ela funciona diferente pra nós, e porque, a pergunta tem que ser: e por que ela funciona diferente? O quê que faz ela funcionar diferente? E aí dá pra gente entender sociologia, psicologia, pedagogia, relação interpessoal tudo ao mesmo tempo, sem culpabilizar a pessoa, mas só que qual é a questão? Qual é o processo educativo? É, ao eu me dar conta disso eu tenho que tomar uma posição, então, agora eu tenho que tomar uma posição, o quê eu vou fazer com tudo isso que eu me dei conta agora? E não é só porque eu me dei conta que tudo mudou, não! É o que eu escolher fazer com tudo isso que vai mudar as coisas ou não, e é difícil fazer sozinho (ENTREVISTA, 014 D).

O relato acima nos indica algumas estratégias metodológicas adotadas pela docente para introdução da temática racial no curso de pedagogia. Na perspectiva de trabalho da professora, a diversidade de experiências sociais dos alunos enriquece o processo formativo, uma vez que podem aprender a lidar analiticamente com suas próprias trajetórias de vida. Quando interpelada pela pesquisadora sobre as contribuições das Ações Afirmativas para efetivação da *Aprendizagem Dialógica*, a docente afirma que

esse é o argumento que eu faço e meu motivo de ter defendido as ações afirmativas [na UFSCar]; quanto mais diversidade mais aprendizagem, é isso, a universidade, a produção de conhecimento o ensino eles

potencialmente melhoram quanto maior a diversidade (ENTREVISTA, 014 D, grifo nosso)

As mudanças estruturais nos processos de formação para a EREER têm suas possibilidades ampliadas se discutidas no bojo dos desdobramentos das políticas de Ações Afirmativas, já que a presença das diferenças nos bancos universitários pode desafiar, questionar e modificar o currículo eurocêntrico, racista, monocultural e heteronormativo, deslocando discursos e conteúdos para dar destaques às vivências e às experiências dos atores sociais. O relato da aluna (010 A) articula-se com a perspectiva apresentada pela professora e contribui para compreendermos a relevância da diversidade racial nos bancos universitários

E: Uma história que eu me lembro também tinha uma moça na nossa sala, mas ela não era do meu ano e não me lembro nem se ela era da pedago, mas lembro ela contando, ela era uma moça negra, e ela contando que quando ela viu os desenhos dela de criança ela viu que ela era loira de olhos azuis. E essa história me marcou muito e que eu levo comigo porque e aí a questão da identidade então foi meio que nesse caminho, eu lembro dos textos que falavam da identidade da questão do cabelo que a gente leu.

I.A.C: entendi. Você mencionou a história de uma estudante negra na sua sala. você acha que a presença de estudantes negros tem algum diferencial no curso?

E: com certeza [simultâneo]

E: com certeza todo diferencial, essa moça é uma que ficou comigo a história dela eu carreguei comigo. É isso que eu te disse, eu não sei como é o assunto abordagem em outras turmas, mas o curso que eu fiz, com as pessoas que estiveram na minha sala, tinham mais pessoas negras, é claro que a minoria fez toda a diferença falaram coisas relevantes coisas que fizeram a gente pensar de outra forma eu acho que faz toda a diferença.

I.A.C: entendi. Mas quando você fala assim: “levo comigo até hoje”, mas em que aspectos na sua vida você retoma essas histórias dessa sua colega de sala? Como você consegue fazer uma relação hoje?

E: eu levo comigo porque essa minha fala (...) nunca tive amigos quando criança, não me lembro de ter tido amigos negros, por conta acho que de ter estudado em escola particular e tal. Então por mais que a gente ouvia falar de racismo, é ridículo, mas a gente não é educado para pensar sobre isso, aí quando uma pessoa dessa próxima a você da sua sala fala uma experiência dessa, fica mesmo marcado. E eu levo comigo no sentido de (...) espere aí eu não quero ter alunos que pensem assim, e eu gostaria de educá-los para que se olhassem no espelho (...) (ENTREVISTA, 010 A).

Com base na trajetória descrita, em que teve oportunidade de conhecer e refletir sobre a experiência de uma colega negra de sala, a entrevistada sugere que o desenho do curso de pedagogia deveria:

E: (...) primeiro garantir que tenham pessoas negras no nosso curso e tem que garantir também, por exemplo, por mais que seja lei, eu imagino que seja impossível, mas a gente deveria garantir pessoas apaixonadas assim, que militantes mesmo...que trabalhe com a gente nesse sentido, porque eu sou meio devagar sinceramente, então se eu visse alguém apaixonado assim sabe, disposto, talvez eu não tivesse despertado pra isso, então eu acho que é isso, disponibilizar mesmo, não disponibilizar, mas que tenham pessoas assim com essa características com a gente. Quanto a disciplina, matéria, eu não sei o que dizer sinceramente, porque se eu soubesse seria mais fácil pra minha formação e tudo mais, eu acho que tendo pessoas, igual eu tive nesses quatros anos que falasse com tanta vontade sobre o assunto seria melhor (ENTREVISTA, 010 A).

História e Geografia: Conteúdos e seu Ensino (DTPP)

A disciplina História e Geografia: Conteúdos e seu Ensino é ofertada no 6º período – 3º ano do curso, e está alocada na Área de Conhecimento na Formação do Pedagogo denominada Ensino dos Conteúdos.

No que se refere à questão racial, está registrado na ementa da disciplina que foram trabalhados conteúdos sobre “a diferença história e historiografia e as possibilidades de registro da história dos marginalizados pela sociedade como atividade escolar, já nos anos iniciais; a história e cultura afro-brasileira e africana (conforme o art. 26ª da lei 9394/1996 e do parecer CNE/CP 003/2004)”.

Segundo a professora responsável, dois pilares fundamentaram a disciplina: 1) a discussão de história e geografia num cenário de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena e 2) como a criança aprende isso no ensino fundamental e na EJA?

E: eu trabalho com ensino de historia e geografia e passo pela perspectiva da 10.639 e 11.645 mas olhando o viés da história (...) dentro da geografia eu vou ter um olhar para história indígena e africana junto também, ao mesmo tempo em que eu vou trabalhar com a construção do pensamento europeu, na disciplina história geografia eu fiz a opção de trabalhar com fundamentos porque a partir dos fundamentos os alunos do curso de pedagogia irem montando suas expectativas de conteúdo e de práticas num movimento de interface entre história e geografia que fazer uma interface na sociedade e dentro do curso. (ENTREVISTA, 011 D)

Outras possibilidades de se trabalhar a Geografia articulada às questões raciais são mencionadas por um dos discentes (012 A), enquanto professor da área em um cursinho universitário:

E: Eu tento inserir a temática na questão, na Geografia eu uso muito quando a gente vai trabalhar a parte econômica eu uso muito a perspectiva marxista, eu já me refiro diretamente ao Milton Santos, geógrafo que eu acho de suma importância e quando eu vou dar a questão das minorias que às vezes são atropeladas eu prefiro trazer textos de autores próprios do debate (ENTREVISTA, 012 A).

Além de trabalhar com a bibliografia de Milton Santos, o aluno (012 A) afirma que utiliza a “(...) cartografia que é uma ciência africana, essas coisas que eu sei que são básicas, são superficiais, mas que é do meu processo de formação mesmo, dos meus limites” (ENTREVISTA, 012 A).

Na Ata da 82ª reunião do Conselho, é mencionada a “aprovação da ficha de caracterização da Disciplina optativa de Didáticas e Relações étnico-raciais do Departamento de Metodologia de Ensino” (CCPed, Ata da 82ª Reunião em 27/11/2009, linha 35-36). Em 2011, na Ata da 90ª reunião registra-se que a “disciplina do departamento de Teorias e práticas Pedagógicas tivera seus códigos alterados de ‘19’ para ‘45’ e a disciplina Didáticas e Educação nas Relações étnico-raciais passou a ser obrigatória no 9º ano período da matriz curricular” (CCPed, Ata da 90ª Reunião em 14/09/2011, linha 89-91).

Segundo a docente (011 A), quando a disciplina foi aprovada para oferta obrigatória outras medidas institucionais foram realizadas para atender a demanda, assim em 2012, tem-se a abertura do Edital nº 145/12 para Contratação de Professor da Carreira de Magistério para o Quadro Permanente da UFSCar, para atuação no DTPP e na área de Didática, Currículo e Educação das Relações Étnico-Raciais.

De acordo com a docente (011 D), a disciplina passou de optativa para obrigatória porque

E: (...) atender a legislação a gente precisava que essa disciplina de educação para relações étnico-raciais fosse administrada no curso e nós pensamos ela no departamento de teorias e práticas pedagógicas porque ela faz uma interface muito forte na prática com a formação do pedagogo, nós não chamamos de ensino de história e cultura africana porque a gente queria realmente a dimensão das didáticas das relações étnico raciais, tanto é que ela não se chama didática, mas didáticas, que são as várias formas por onde o conhecimento pode transitar e que não se apresenta, pelo menos era essa a ideia, que não se apresenta só no modelo eurocêntrico de ensinar, então essa disciplina tem essa contribuição de estudar o processo de racialização, de preconceito em relação as comunidades negras, mas não só as comunidades negras, as comunidades negras, as comunidades indígenas. Tem um discurso com pelo menos passar pela questão das outras relações étnico-raciais que podem estar presentes como os caiçaras os outros povos tradicionais e eventualmente porque não trabalhar com as questões dos imigrantes dos expatriados passando ai pela da situação de refúgio, então embora ela tenha esse viés que as pessoas coloquem muito na condição da cota do negro etc.,

etc. Ela é uma disciplina quer dizer assim: "olha, o jeito de ensinar e aprender não é um só", e ela acaba diretamente nas questões das práticas pedagógicas porque é lá que você vai ver que a oralidade, por exemplo, é fundamental nos processos comunidades tradicionais, principalmente as africanas nessa conjunção do que é conhecer o mundo o que é esse conhecimento o que vai gerar depois, a história da África etc. etc., mas que com os indígenas a gente também tem outro jeito de se relacionar com o mundo, então é quebrar, essa era nossa defesa, com essa visão hegemônica de aprender é claro que ela é uma disciplina só no curso de Pedagogia e pela legislação ela deveria estar em todas as licenciaturas (...) (ENTREVISTA, 011 D).

Conforme descrito pela docente, a disciplina Didáticas e Educação das Relações Étnico-Raciais torna-se obrigatória para cumprir a exigência da legislação, e sua aprovação se deu no DTPP, porque o objetivo era fazer interface com as práticas na formação do pedagogo e mostrar que "o jeito de ensinar e aprender não é um só" (ENTREVISTA, 011 D). A própria nomenclatura "Didáticas" no plural pretende contemplar "as várias formas por onde o conhecimento pode transitar (...) é o jeito de compreender e ensinar, que abrange as práticas" (ENTREVISTA, 011 D). Ainda segundo a docente (011 D), a proposta da disciplina não está restrita à conteúdos sobre a história de cultura africana e afro-brasileira, mas também procura discutir o processo de racialização, de preconceito em relação às comunidades negras e indígenas. Na disciplina também cabem discussões sobre os imigrantes, refugiados e povos caiçaras.

Segundo consta no Plano de ensino, a disciplina é ministrada com os seguintes objetivos: construir experiências de formação em que os participantes possam vivenciar, analisar e propor estratégias de intervenção em que se busquem valorizar culturas que constituem a nação brasileira; eliminar práticas racistas e discriminatórias; dar condições para a convivência respeitosa; apoiar o fortalecimento de identidades, pertencimento étnico-racial e autoestima, nos termos do Parecer CNE/CP 03/2004, assim como as histórias e culturas dos povos indígenas, conforme a Lei nº 11645/2008.

Na ementa registra-se o entendimento da educação das relações étnico-raciais como dimensão indispensável à didática, isso porque esta constitui-se como um campo de investigação da ciência da educação, oferecendo instrumentos e estratégias para ensinar e aprender situando contextos históricos, sociais e culturais das diferentes raízes étnico-raciais que constituem o Brasil. Para contemplar a articulação da temática com as diferentes áreas disciplinares, o Plano de Ensino da disciplina indica tópicos acerca das relações raciais e o ensino de história, ciências e matemática.

Em síntese, os tópicos trabalhados contemplam os seguintes temas: campo das relações étnico-raciais no Brasil (15 horas); relações étnico-raciais e educação (15 horas) e Introdução à História da África (30 horas). Para cumprir os objetivos, são indicados na bibliografia básica os/as seguintes autores/as e/ou referências: Chnaiderman, (2005); DCNS ERER (Brasil, 2004); Schuwarcz, (1993); Munanga, (1999); Oliveira, Brito e Silva, (2012); Paixão, (2005); Fernandes, (1965); Dávila, (2006); Rodrigues, (2005); Silva, (2000); Cavalleiro, (2007); Caputo, (2012); Gomes, (2008).

Durante a pesquisa de campo realizada no âmbito do desenvolvimento do Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação Docente (PESCD), atividade obrigatória para bolsistas CAPES em que acompanhei as aulas da disciplina, registrei no caderno de campo algumas propostas que solicitavam aos alunos/as construir jogos, brincadeiras e planos de aula em que relacionassem os conteúdos trabalhados na disciplina. Também foi proposta uma análise crítica em grupo do material a partir das orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais (MEC/SECADI), e como atividade externa foi realizada visita ao Museu Afro-Brasil (São Paulo –SP).

Uma outra metodologia desenvolvida como atividade de encerramento da disciplina, foi a apresentação em forma de pôsteres dos resultados das pesquisas realizadas pelos alunos. Foi possível registrar, em alguns trabalhos, temas como cabelo, estética negra e produtos químicos, desenvolvidos por alunos do curso de Enfermagem, entre outras temáticas como relações raciais e economia, jogos mancalas e suas variações, gêneros textuais na literatura infantil afro-brasileira, geografia e a árvore baobá, instrumentos musicais articulado com a Física e artes plásticas.

Observei que as pesquisas desenvolvidas contemplaram as diferentes etapas da educação: infantil, fundamental e médio. Ainda para possibilitar aos alunos momentos de reflexões sobre os desafios da prática docente no trato da questão racial, foram convidadas duas professoras da rede de ensino da educação básica para socializarem suas experiências com a temática.

Em minha avaliação, essas metodologias desenvolvidas possibilitam aprendizagens significativas e qualificam o processo de formação de professores na perspectiva da ERER, percepção semelhante também foi relatada pela aluna (003 A): “ para gente foi que a mais aprofundou eu achei que foi a mais proveitosa para mim nessa temática é claro que nunca vai esgotar o tema, mas eu acho que foi a que mais aprofundou e para mim foi proveitoso eu acredito” (ENTREVISTA, 003 A).

Assim, como indica a Ata da 90ª reunião do Conselho, a disciplina de Didáticas e Educação das relações étnico-raciais, oferecida a partir do 9º período do curso, em 2012 inicia sua primeira oferta como disciplina obrigatória. Além dos estudantes do Curso de Pedagogia, a disciplina é obrigatória para alunos do curso de licenciatura em Física e optativa para o curso Enfermagem. Segundo a docente, a disciplina foi alocada no 9º período porque

E: (...) era o lugar que ela já estava como optativa e também tinha a ver com essa coisa de já ter passado pelas outras disciplinas de didática, Didática I e Didática II acontecem no primeiro e no terceiro semestre, e já ter ido para escola, tinha também essa discussão. De já ter ido para escola fazendo estágios para ter elementos da prática para discutir essas questões, do branqueamento, da racialização da não diversidade ou então de repente esconder tudo embaixo da diversidade e não fazer grande coisa. Todo mundo é igual e aí fica naquela coisa "ah então todo mundo é igual" entendeu? (ENTREVISTA, 011 D).

Assim, o relato da docente (011 A) justifica uma organização lógica na oferta da disciplina, impulsionada pela necessidade de se ter elementos da prática. Porém, na percepção dos alunos, há uma localização inadequada da disciplina.

E: só a didática para as relações étnico-raciais, que eu achei que foi satisfatória, foi muito boa, mais que eu acho que deveria ser ofertada nos primeiros anos do curso, não no último, porque no último já está todo mundo cansado, é, eu lembro que a gente ia para aula com sabe? Empurrando com a barriga, porque estava todo mundo cansado mesmo, esgotado e tinha estágio para fazer junto. É uma temática importante para ser jogada para último ano sabe eu acho que não faz sentido não tem muito nexos, tinha que colocar logo no primeiro porque, assim as vezes você quer, foi o que aconteceu comigo, eu tive interesse de pesquisar isso no último ano, poderia ter sido diferente talvez se colocasse no primeiro ano sabe para fazer mais pesquisa etc., porque eu lembro que essa disciplina as meninas de minha sala fizeram assim, eu vou fazer porque eu tenho que fazer, mas no fim foi gostoso sabe, o pessoal gostou o pessoal aprendeu, então eu acho que deveria ser antes, não no último ano (ENTREVISTA, 005 A).

Neste aspecto, é válido observar a percepção dos alunos do 2º e 3º ano quando informados na entrevista pela pesquisadora sobre a existência de uma disciplina específica sobre Relações étnico-Raciais:

E: Para mim é evidente que ela deveria estar em outro momento do curso. A gente está falando dos quarenta e cinco do segundo tempo, a gente está falando do último do último, eu acho um pouco grosseiro isso, porque acho que é um desrespeito com alguém que entre no curso com essa perspectiva de educação e expectativa de educação para acabar com o racismo, por exemplo. A pessoa tem esse sonho acho que é um pouco de desrespeito com essa pessoa, eu acho que também é privar as pessoas de pensarem um TCC, uma pesquisa, uma iniciação científica na causa, na temática, não estou falando para ser a primeira matéria do primeiro semestre, não estou falando isso, mas eu acho que poderia pensar em dois, três anos de adiantamento (ENTREVISTA, 012 A).

E: Então quando você me pergunta, me fala, me conta que eu não tinha conhecimento (...) a última matéria do Curso de Pedagogia é uma forma de suprimir a militância, eu entendo dessa forma. Pode não ser de uma forma que as pessoas que planejaram pensaram nisso, mas acaba sendo, porque você priva a produção, você priva o entendimento teórico sobre uma temática, você só mostra para o educando no último momento. É uma coisa que eu acho que poderia ser inserida na universidade. Eu não faço a menor ideia para ser sincero com você, eu acho que tem que ter, que tem que partir muito das pessoas o interesse pela causa, mas eu também concordo que a gente só pode ter o interesse por uma causa quando a gente conhece, então por isso que eu acho que evidenciar essas coisas são mais importantes que, do que simplesmente ficar fazendo a politicagem, a questão política e social ai que também não é feita, ela é feita só falada ela não é feita mostrando dados, ela não é feita numa universidade, eu acho que ficou claro na minha fala, eu gosto muito da teoria, eu gosto muito das coisas colocadas porque eu acho mais fácil discutir. E ai quando você não faz isso ai acaba ficando só uma coisa perdida e ai que passa semestre e a gente esquece, não nos marcou (ENTREVISTA, 012 A)

E: mas acho tardio , porque a gente vai ter uma disciplina deste tipo no último semestre, sendo que o nosso primeiro estágio é no terceiro e que geralmente vamos para escolas periféricas e que as periferias são majoritariamente negras então , é complicado, acredito eu. Fica um descompasso a gente sabe que é uma coisa que nos falta está inserido nessa questão para a gente que (...) somos negros é até mais, a gente consegue lidar, mas tem gente que infelizmente foi criado de uma maneira e que eles nem enxergam as outras coisas (ENTREVISTA, 013 A).

E: primeiro semestre, não sei porque vai ter uma série de críticas, a gente precisa aprender metodologias, e coisa e tal, mas que daria para colocar ai antes do primeiro estágio , talvez antes dos estágios seja fundamental (ENTREVISTA, 013 A).

Por outro lado, temos a percepção da aluna (007 A) que tem conhecimento sobre a existência da disciplina de relações étnico-raciais, mas durante o desenvolvimento da pesquisa ainda não havia cursado

E: (...) então, a gente tem uma disciplina de relações étnico-raciais, ela entra se eu não me engano no quarto ano, não sei eu acho meio duvidoso. De dez semestres a gente ter uma disciplina voltada para a formação das relações étnico-raciais, eu acho deficiente, eu acho que tem, mas eu acho deficiente. Acho que existe uma tentativa de outros professores, de outras disciplinas de trabalharem essas questões, mas pela instituição a gente só tem uma disciplina (ENTREVISTA, 007 A).

Na percepção do docente (008 D), a disciplina ofertada no último ano não apresenta grandes prejuízos já que

E: o aluno do último ano ele é um aluno, mais maduro ! **Mais amadurecido**, quer dizer já está mais preparado para discutir a questão, de certa forma ele já passou, foi em sala de aula, no semestre anterior, ele já se defrontou com alguma dificuldade e já tem elementos para questionar, a, então eu não vejo, não vejo, vejo isso por esse lado. Se tivesse no início do curso sim, eu veria prejuízo, por que o aluno ainda tá amadurecendo (ENTREVISTA, 008 D,

grifo nosso).

Os dados nos permite constatar que a disciplina não ofertada no 1º semestre do último ano dificulta as possibilidades de escolhas dos alunos para realização de TCCs na temática, como pode ser verificado na Parte III, a uma ínfima produção de trabalhos. Além disso, a reflexão crítica e as estratégias de intervenções em situações de racismo e discriminação racial são comprometidas, já que os alunos não tiveram acesso às discussões mais profundas sobre a temática, muito embora tenham visto algumas problematizações, não muito sistematizadas, conforme apontam os alunos, nas disciplinas cursadas nos períodos anteriores. Tal problemática explicitada no relato da aluna (003 A): “e eu acho que essa disciplina é... poderia contribuir para isso, para alguma intervenção nossa, mesmo que pequena enquanto estagiária em relação a essa questão racial” (ENTREVISTA, 003 A).

Uma vez que a disciplina específica mobiliza conteúdos e bibliografias específicas sobre as relações raciais, sem cumprir o papel de disciplina de fundamento, sua oferta mais entre os 5º e 7º (3º e 4º ano) período facilitaria as articulações entre os debates das relações étnico-raciais e os demais conteúdos aprendidos ao longo do curso. No relato abaixo a aluna (003 A) se refere a disciplina História da Educação, em que estudou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova no período de 1930, e só posteriormente, com outro autor, Jerry Dávila, foi tomar conhecimento de que se já havia estudado o período histórico, porém sem pensar nada sobre raça.

E: e aí quando eu tive a outra disciplina no fim do curso, a específica para esse tema, eu percebi o quanto que faltou lá na disciplina anterior, que muito me contribuiu, mas no mesmo período histórico que a gente tinha estudado na disciplina de história da educação, a gente estudou só que com outros autores, na específica para a educação das relações étnico-raciais e aí eu percebi... eu fiquei até admirada de já ter estudando aquele período e não ter pensado nada daquilo que aquele autor tinha me mostrado até naquele momento. E isso eu vi bastante diferença por mais que a gente já tenha tido outras discussões ao longo do curso de algumas disciplinas ou até semana educação e outros eventos por aqui mesmo, mas em relação à história da educação é... a disciplina de relações étnico raciais me fez pensar sobre... é... o mesmo período que a gente tinha estudado e não tinha falado nada sobre esse assunto e que fez toda a diferença na história da educação brasileira e da educação das crianças negras (ENTREVISTA, 003 A).

Esses dados nos instiga a questionar *se o curso* de Pedagogia da UFSCar abriu espaços para discussões e avaliações para que os alunos apresentassem suas críticas e percepções sobre a formação na perspectiva da ERER. Apresentando resultados preliminares da entrevista, a docente (011) aponta

E: você sabe que é uma coisa muito bem vinda essa discussão porque naquele momento em dois mil e nove tinha urgência de aprovar obrigatoriedade e naquele momento com as pessoas que estavam discutindo foi essa leitura que foi feita com os estudantes do conselho que participavam... Tem ainda assembleia dos estudantes? Tem! Às vezes eles vêm às vezes eles não vem. Mas é um momento da gente discutir, e isso foi pautado em assembleia dos estudantes e também muitas reuniões do conselho, a gente demorou muito para aprovar e muitas reuniões do núcleo docente estruturante com várias propostas vindas de vários lugares, e naquele momento os estudantes, os professores chegaram a esse desenho que só na prática com o currículo em movimento que a gente enxerga essas questões hoje então é importante [...] "olha já existe, já está agora vamos ver qual o melhor lugar para ela!" então talvez, já tendo passado pelo estágio, é importante o primeiro estágio talvez antes do segundo e do terceiro estágio (ENTREVISTA, 011 D).

Durante a XIII Semana da Educação da UFSCar realizada em maio de 2015, acompanhei a mesa denominada "Síntese da Avaliação do Curso de Pedagogia da UFSCar/São Carlos" com objetivo de identificar se a questão racial apareceu nos critérios para realização da avaliação do curso ocorrida em 2014, Segundo a Coordenadora do Curso, para esta avaliação de 2014 não foram incorporadas questões sobre o conteúdo do curso, avaliando-se somente os aspectos estruturais. Com interesse em conhecer quais critérios foram fixados para avaliação, busquei localizar a Síntese junto ao Conselho de curso, mas não obtive resposta.

O livro "Formação de Professores na UFSCar" também é outro documento institucional que se propôs realizar avaliação das licenciaturas, o que poderia nos servir de indicador para medir como a educação das relações étnico-raciais tem sido tratada dentro do curso. Nesse livro encontramos somente um artigo fazendo referência à um Projeto de Extensão que contemplou a formação continuada de professores para a ERER.

b) Bibliografia mencionada pelos/as alunos/as

Os autores e títulos citados pelos alunos não expressam a totalidade da bibliografia indicada nos Planos de Ensino, no entanto o levantamento sobre quais literaturas tiveram contato durante o curso fez-se necessário para apreender se para além dos dados localizados no currículo prescrito os estudantes se recordavam de outros autores ou obras trabalhados nas disciplinas que de alguma forma trataram da questão racial. As menções dos títulos e temas trabalhados no curso também pode ser um indicador dos conteúdos mais significativos na formação dos alunos.

Os autores e livros citados pelos alunos foram Lilia Schwarcz, Marcelo Paixão, Jerry Dávila, Vera Maria Candau, Roldão Arruda, Frantz Fanon, Sérgio Costa, Florestan Fernandes, Octavio Iani, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Nilma Lino Gomes, Eliane Cavaleiro, Fabiana de Oliveira, Lucimar Dias.

E1: eu lembro, durante o curso... numa disciplina optativa de feminismo eu lembro que a professora Roseli passou um texto de uma mulher negra de Moçambique, agora não lembro o nome nada, mais eu lembro desse texto que foi o único mas foi uma forma dela trabalhar o feminismo para mulher negra, é com a professora Tatiane eu lembro do Dávila.. ah ela deu vários, mas eu me lembro do Dávila, do Valter Silvério, ela deu um texto que ela escreveu se eu não me engano com a Anete, ela deu um texto da Anete, eu vi Fanon mas foi uma disciplina que eu puxei da sociologia então eu não sei se conta (ENTREVISTA, 005 A).

Alguns alunos não recordaram nomes de autores, mas mencionaram alguns temas trabalhados como, por exemplo, cabelo, diferenças, igualdade, história dos movimentos negos e educação.

E: Então, eu não me lembro, faz muito tempo, faz mais de dez anos? então eu não me lembro de textos específicos dessa disciplina, mas eu lembro que era abordado, lembro que ganhei o caderninho da aprovação da Lei [10.639/03], do parecer [CNE/CP 003/2004] não tinha, acho que as diretrizes curriculares (...) (ENTREVISTA, 002, A)

E: (...) em relação aos textos e a disciplina os grandes temas, eu acho que foram é um pouco de histórias dos movimentos negros na educação, é [pausa] questões mais um outro bloco mais relacionado a prática pedagógica na educação das relações étnico-raciais, de história da educação brasileira, acho que mais esses campos, e talvez de recursos e materiais didáticos. (...) eu lembro que a gente conversou alguma coisa sobre diferença, igualdade (ENTREVISTA, 003 A).

E: eu me lembro de um específico, mas eu não sei te falar o nome, mas eu lembro que a gente estava discutindo sobre a questão do cabelo, e ficou muito marcante, para toda a turma até que, não sei falar o nome, mas a gente estudou sim, nem sei te falar qual foi a matéria, mas a gente teve vários textos e tiveram bastantes pessoas que deixaram o momento rico sabe (ENTREVISTA, 010 A).

E: então apareceu parece que é discussão e fala alguma coisa simples, é não sei é mais discussão os professores são bem engajados, assim é fantástico, os professores comentam: “tá bom então não existe racismo”, ai elas começam a dar exemplos, por exemplo, elas provocam bastante a gente para mostrar esse momento que a gente passa ou toda essa herança que a gente tem de viver em um país escravocrata (ENTREVISTA, 013 A).

Dentre os 11 alunos/as entrevistados/as, quatro graduandos/as entre o 2º e o 3º ano não citaram referencial bibliográfico sobre a temática, por sinal criticaram a lacuna. O grupo de

participantes recém formados ou com algum tipo de relação com o NEAB citaram com maior facilidade nomes de autores e livros.

Esses dados nos permite inferir que, apesar de indicarem disciplinas que tratam da temática, os alunos só vão ter acesso à uma literatura mais específica, aprofundada e sistematizada sobre as relações raciais no final do curso dentro da disciplina obrigatória de Didáticas e Educação das Relações Étnico-Raciais ou quando frequentam a optativa de Sociedade, Educação e Relações Étnico-Raciais, as ACIEPEs acerca do tema, estabelecem relações com o NEAB e/ou quando continuam a pós-graduação pesquisando esse assunto.

A ausência da literatura acadêmica sobre relações raciais na bibliografia básica pode ser identificada quando analisamos os planos de ensino das disciplinas do 1º ao 8º período do curso, até mesmo naquelas que apresentam termos e conceitos sobre o tema nas ementas e objetivos, e que também são indicadas pelos alunos como as que trataram da temática. Alguns alunos criticam essa lacuna e aproveitam o espaço para dar sugestões de referenciais que podem ser incorporados ao curso

E: (...) a gente não estuda, cara não vejo um texto, não sei se estou no curso errado falando do, eu vou falar de dois que são enormes no Brasil o Milton Santos e o Abdias Nascimento, nem desses caras a gente ouve falar dentro da universidade, pelo menos no curso de pedagogia sabe, são caras que são fundamentais (ENTREVISTA, 013 A).

Para o participante (013 A), o ativista, dramaturgo e professor Abdias do Nascimento e o geógrafo Milton Santos são autores fundamentais que deveriam ser referência no curso de pedagogia. Uma atividade realizada pelo aluno (012 A) demonstra como os estudantes têm representações estereotipadas sobre os perfis acadêmicos

E: Quando eu, a primeira aula que eu fui dar, eu fui dar um comentário sobre o manifesto da Geografia do Milton Santos no cursinho, eu fiz o teste porque eu tinha conversado uma vez com a Roseli sobre isso e ai eu fiz esse teste nos alunos, um teste de didático para eles começarem a entender o que era a academia, e estava escrito Santos M. e eu perguntei se Santos era homem ou mulher, Santos era homem, eu perguntei quantos anos o Santos tinha, tinha mais de cinquenta anos, perguntei qual que era a cor de Santos, o Santos era branco. Mas obviamente eles responderam aquilo eles têm de estereótipo de acadêmico, inclusive depois alguns, eles comentaram que Santos era sobre peso, que ele usava óculos, alguns comentários. Mas eles têm todo um estereótipo de uma série de questões, e eu falei que não, falei que Santos era negro, que Santos era uma pessoa muito famosa e muito engenhosa muito antes dos cinquenta anos, falei uma serie de coisas, contei um pouco da biografia. E os alunos principalmente os alunos negros ficaram felizes, se percebia no olhar deles que eles ficavam felizes (ENTREVISTA, 012 A).

A atividade realizada pelo aluno (012 A) exemplifica como as representações de acadêmicos e intelectuais estão marcadas por estereótipos de homem branco. A feminista Bell

Hooks no texto *Intelectuais Negras* problematiza como a subordinação sexista inviabiliza e desvaloriza as intelectuais negras, e afirma que mesmo quando conhecedoras de intelectuais negros, as alunas têm dificuldades de citar nomes de mulheres negras intelectuais.

Observando a postura dos/as alunos/a e o tom crítico presente em alguns relatos, interpretamos que a presente pesquisa foi utilizada, por alguns participantes, como espaço político para expressar suas críticas à estrutura do curso de Pedagogia. Um trecho do relato do aluno (012 A) exprime essa questão

E: um dos motivos que eu me interessei, que eu topei participar dessa entrevista é justamente para poder fazer a crítica também, acho que é um meio de militar por aqui. Eu não vou criticar o futuro do curso porque eu acho injusto, mas eu vou... metade de mais três anos que eu tenho, eu vou criticar os que eu vi até agora (ENTREVISTA, 012 A).

Como vimos, na percepção do aluno (012 A) o fato de haver uma disciplina sobre a temática não justifica a ausência do debate perpassando outras disciplinas do curso, e também apresenta uma crítica em relação à presença pontual e não sistematizada no curso. Ainda em seu relato, o aluno (012 A) também expressa sua postura política em participar da pesquisa, aproveitando-a como um espaço de militância.

c) Outros espaços de formação na perspectiva da EREER

Sobre as atividades acadêmico-científico-culturais complementares à formação do Pedagogo, o artigo 8, inciso III, da Resolução CNE/CP nº 1/2006 – DCNs do Curso de Pedagogia, estabelece que

III- atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas. (Brasil, 2006).

Observa-se que o inciso terceiro não menciona a educação das relações étnico-raciais enquanto modalidade na qual vivências e experiências contribuem para a formação dos/as Pedagogo/as, por outro lado, os dados da presente pesquisa apontam que as atividades

complementares também configuram-se como outros espaços possíveis à formação de professores na perspectiva da EREER.

Quando perguntados se consideram que outros ambientes fora do curso, mas dentro da universidade possibilitaram momentos de reflexões e conteúdos sobre relações étnico-raciais, os alunos mencionaram os seguintes espaços: NEAB por meio das mesas de debates, grupos de estudos e projetos de extensão; eventos científicos (Semana Africana, IV Seminário Internacional de Educação Infantil e Pós-Estruturalismo); ACIEPEs (Cinema Negro - ministrada pela professora Janaína Damasceno), disciplinas oferecidas pelo Departamento de Sociologia (DS); Diretório Central dos Estudantes (DCE), que integrava estudantes de pedagogia participantes do NEAB; PIBID; Coletivo Café das Pretas; a participação na entrevista dessa pesquisa e em grupos culturais da cidade que também aparecem como espaço de reflexão para a temática. Os trechos das entrevistas abaixo representam parte dos relatos dos 11 alunos entrevistados no que se refere à esses aspectos:

E: Sim com certeza para mim, eu sempre me engajei muito no movimento estudantil, então fui do DCE desde o primeiro ano até o último ano fui diretora do DCE, do C.A, então esses espaços do movimento estudantil, foram espaços importantes para a minha formação das relações étnicos raciais. Inclusive! porque, lembro que a gente no DCE discutiu muito quanto ao ingresso dos estudantes, a questão das cotas sabe, então antes de toda a política de acesso, a gente discutiu antes da universidade, a gente já estava discutindo e a gente tinha diretrizes (...) Então isso me ajudou muito a entender essa coisas . Então o que às vezes não tinha no curso, mas o movimento estudantil me ajudava a entender e conhecer mais sobre (ENTREVISTA, 002 A).

E: o que eu vejo de relações étnico-raciais é o que eu procuro fora sabe, na ACIEPE, curso extra curricular, porque dentro da grade curricular da pedagogia ainda eu não tive (ENTREVISTA, 004 A).

E: Hoje eu me sinto um pouco mais preparada mais pelas coisas que eu procurei fora, a universidade ofereceu, mas fora do curso, sabe? (ENTREVISTA, 007 A).

E: (...) sim, por exemplo, eu acho que a minha formação em relação aos assuntos das relações étnico-raciais não se deu dentro das salas de aula, mas sim nos corredores, nos departamentos do projeto de extensão que eu participei, das reuniões do NEAB, nas discussões do PQ, nas discussões com outros colegas, porque se fosse depender da estrutura rígida do curso eu não teria essas discussões que tenho hoje (ENTREVISTA, 009 A).

Observa-se que apesar de alguns alunos mencionarem a existência da temática no curso, como demonstrado anteriormente, os mesmos consideram que sua formação se deu fora do curso, esse dado é apresentado principalmente pelos alunos do 2º e 3º ano e egressos do curso de 2006, como os casos das alunas (002 A, 004 A e 007 A).

A frequência em disciplinas ofertadas pelo Departamento de Sociologia (DS) também aparece como “outros espaços de formação na perspectiva da EREER”. Em suas trajetórias formativas os alunos (009 A e 005 A) tiveram possibilidade de cursar disciplinas de outros cursos e áreas, inclusive parte da bibliografia citada anteriormente, segundo o aluno (009 A) e a aluna (005 A), foi acessada na disciplina de Sociologia das Relações Étnico-Raciais, ofertada para o curso de Ciências Sociais da UFSCar.

E: (...) professor Fanon na disciplina que eu fiz em sociologia, Sérgio Costa, Florestan Fernandes, Otaviane Ianne isso dentro das disciplinas que eu cursei na Sociologia, eu cursava na sociologia como optativa, como eletiva que era fora da grade (...) eu gostava muito de filosofia, eu fiz várias matérias da filosofia, eu gostava de Nietzsche, sociologia da diferença, sociologia das relações raciais, antropologia (ENTREVISTA, 009 A).

E: (...) eu vi Fanon mas foi uma disciplina que eu puxei da sociologia então eu não sei se conta fiz uma disciplina com o professor Valter também que foi muito bacana, é... aí eu li o Pele Negra, Máscaras Brancas também que foi legal (ENTREVISTA, 002 A).

E: (...) eu vi Fanon, mas foi uma disciplina que eu puxei da sociologia então eu não sei se conta (ENTREVISTA, 005 A).

No início desta seção “Disciplinas representantes das Áreas do Conhecimento na Formação do Pedagogo”, citamos um trecho da entrevista de um aluno (013 A, p.104) em que o mesmo expressa uma crítica sobre as dificuldades de matricular-se em disciplinas de outros cursos, em virtude das exigências do DeSS para o cumprimento de créditos sob risco de perder o direito à permanência no alojamento da universidade. Por outro lado, observa-se nos relatos de outros alunos (009 A e 005 A) não dependentes de bolsas permanência uma certa facilidade de transitar em outros cursos, sem que sofram qualquer tipo de pressão quanto à grade. Esse simples detalhe nos demonstra como a trajetória acadêmica de alunos cotistas, em sua maioria negros, e dependentes de bolsas permanência, vai se diferenciar daqueles alunos não usuários bolsas de caráter socioeconômico. Nossas suposições frente à essa questão é a de que aos alunos usuários das bolsas de assistência estudantil é exigido o cumprimento de uma grade fechada, com um número de créditos determinado, e com pouca ou nenhuma abertura para frequentar disciplinas de outros cursos, impossibilitando-os de serem livres dentro da universidade. Conforme a percepção do aluno (013 A), isso tem significativo impacto na formação.

DIMENSÃO 3 - Indicadores de consistência política

a) Pesquisas de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)

Nesta seção apresentamos os resultados do balanço da produção de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) das turmas do Curso de Pedagogia, buscando identificar os interesses dos alunos pela temática e se a produção científica dos discentes foi influenciada pelos seguintes aspectos: 1) presença de docentes pesquisadores das relações raciais; 2) NEAB/UFSCar; 3) aprovação da Lei nº 10.639/03; 4) políticas de Ações Afirmativas; 5) alterações nas ementas e a incorporação de disciplina sobre a educação das relações étnico-raciais na matriz curricular do Curso.

Segundo consta no Projeto Pedagógico do Curso (PPC, 2012), o TCC é um componente curricular obrigatório para a obtenção do certificado de Licenciatura em Pedagogia, composto por uma carga horária de 120 horas, totalizando oito créditos oferecidos aos estudantes do curso no 9º e 10º semestre, por meio das disciplinas TCC 1 e TCC 2. O TCC passa a ser uma atividade obrigatória a partir de 2003. A aluna (002 A) afirma que antes da exigência do TCC,

E: (...) os professores faziam uma adaptação no último relatório de estágio e aí eles exigiam que fosse um relatório mais teórico, um pouco mais embasado que fosse um texto de mais peso. Porque a gente não tinha TCC, então a gente não tinha essa experiência de pesquisa. Então eu não tive essa experiência de pesquisa e aí só fui ter na especialização e no mestrado, mas aí acabei indo para as relações de gênero, feminismo, para a discussão de mulheres, que aí não tem como não tratar das relações raciais, então o nó, raça, classe e gênero está presente então, sempre tem que olhar para as mulheres negras de uma outra maneira no conjunto das mulheres, mas não foi o foco (ENTREVISTA, 002 A.).

As pesquisas de TCCs das turmas no período de 2003 a 2008 estão disponibilizadas no site do curso por títulos, no campo “Publicações – Trabalhos de Conclusão de Curso”⁹³. Já os trabalhos das turmas de 2009 e 2010 foram consultados diretamente no Conselho de Curso porque ainda não estão disponibilizados no site. Supomos que a lista de publicação dos TCCs disponível no site poderia estar incompleta, por isso para mapear o maior número de

⁹³ Site disponível em: <http://www.ufscar.br/~pedagogia/novo/index.html> (Acesso em maio de 2015). Como o site não oferece campo de busca para inserção de palavras-chave, utilizamos a opção “Ctrl + F”, atalho de busca de palavras do teclado manual. No entanto, esse recurso limita a busca, porque não permite recensear palavras compostas e extensas, portanto, para garantir o mapeamento mais amplo, optamos por realizar uma leitura cuidadosa dos títulos dos TCCs disponibilizados pelo site.

pesquisas, consultamos o currículo Lattes dos três professores mais mencionadas pelos alunos.

Embora as regras de elaboração de trabalhos científicos exijam que o título apresente a temática e resuma os conteúdos das pesquisas, é importante ressaltar que o fato de não aparecer termos relacionados a questão racial nos títulos dos TCCs produzidos no Curso de Pedagogia não nos permite afirmar que os trabalhos não dialogaram de alguma forma com o tema, além disso, reconhecemos que o levantamento dos TCCs com base no título pode limitar a busca, contudo, tendo em vista essa limitação, bem como os limites dessa pesquisa, selecionamos apenas os TCCs que explicitam nos títulos termos e conceitos relacionados ao debate das relações raciais. Ao identificarmos nos títulos termos relacionados a educação das relações étnico-raciais, acessamos as pesquisas e realizamos a leitura dos resumos para confirmar se encaixavam-se na temática.

TABELA 2- Produção de TCCs por ano de ingresso dos alunos (matutino e noturno), ano de defesa (como consta na folha de rosto dos trabalhos), quantidade por turma e enfoque nas relações étnico-raciais.

Turma de ingresso	Produção de TCCs	Pesquisa com foco nas relações raciais
2003	22	0
2004	17	1
2005	43	1
2006	31	2
2007	22	0
2008	41	1
2009	57	2
Total	176	5

Fonte: elaborado pela autora

Optou-se por apresentar uma tabela, mantendo a classificação das pesquisas por turma de ingresso conforme o listado no site e, também explicitando o ano de defesa dos trabalhos de acordo com as menções nas folhas de rosto dos trabalhos (Tabela 3). Levamos em conta os momentos distintos em que os trabalhos foram defendidos, a depender da grade curricular cumprida por cada aluno/a, por exemplo, um/a estudante que ingressou em 2003, provavelmente defendeu o TCC em 2007, de acordo com o Projeto Pedagógico de Curso que previa quatro anos para formação. A partir de 2008, o Curso de Pedagogia passa a ser ofertado em cinco anos.

Da produção de seis turmas do curso de Pedagogia, entre 2003 e 2008, foram encontradas 176 monografias, sendo que 3% desse total tratou da temática racial e nenhuma tratou especificamente da formação de professores para a educação das relações étnico-raciais.

TABELA 3- Distribuição de TCCs por orientadores/as

Orientador	Nº Total
Profa. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva	3
Profa. Dra. Emília Freitas de Lima	1
Profa. Dra. Maria Iolanda Monteiro.	1
Profº Drº Manoel Nelito	4
Profª Drª Tatiane Cosentino Rodrigues	5
Total	5

Fonte: elaborado pela autora

No que se refere aos principais orientadores no âmbito da temática, três orientadoras podem ser identificadas: a Profa. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva representando o maior número de TCCs orientados e na sequência aparecem as pesquisas orientadas pelas Profa. Dra. Emília Freitas de Lima e Profa. Dra. Maria Iolanda Monteiro.

Os resultados do levantamento representados nas tabelas acima, nos permite inferir que no âmbito da produção de TCCs não há um número significativo de trabalhos com o tema das relações étnico-raciais. Por exemplo, na turma de 2003 consta uma produção de 22 TCCs defendidos, sendo que nenhum abordou o tema da educação para as relações étnico-raciais.

Já a turma de 2004 soma a produção de 17 TCCs, dentre esses, identificamos o trabalho *Contribuições de pedagogos(as) para o programa de Ações Afirmativas da UFSCar*, de Juliana Augusta Nonato de Oliveira, defendido em 2007, sob a orientação da Profa. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. O trabalho teve como objetivo apontar as contribuições que pedagogos (as) formados (as) ou em processo de formação têm a oferecer ao Programa de Ações Afirmativas da UFSCar, que se iniciaria em 2008. Os participantes da pesquisa foram dois estudantes e dois professores do curso.

Dentre a lista de 43 trabalhos da turma de ingresso em 2005, foi encontrado o trabalho *Diversidade e diferença na religião/religiosidade: discutindo questões para uma educação multicultural crítica*, de Tiago Esteves Aranha, defendido em 2008, sob a orientação da Profa. Dra. Emília Freitas de Lima. A referida pesquisa discute a temática da religião sob a perspectiva do Multiculturalismo Crítico de Resistência. Segundo o autor, o trabalho teve como principal contribuição instigar o(a) professor(a) a pensar sobre o mundo multicultural por meio das discussões sobre religião.

As produções da turma de 2006 totalizam 31 TCCs defendidos. Identificam-se dois trabalhos: 1) *Potencialidades Pedagógicas para a Educação das Relações Étnico-raciais em imagens integrantes da Coleção Professor Eduardo de Oliveira e Oliveira*, de Flávio Santiago, defendido em 2010, sob a orientação da Profa. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e; 2) *Contribuições do Estudo de políticas de Ações Afirmativas e do pertencimento étnico-racial para a educação das Relações Étnico-raciais* de Juliana Aparecida Ribeiro, defendido em 2009 e orientado pela Profa. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva.

A monografia de Santiago (2010) buscou apontar potencialidades pedagógicas em imagens integrantes da Coleção Professor Eduardo de Oliveira e Oliveira, que poderiam contribuir positivamente para a construção da educação das relações étnico-raciais. A principal fonte de pesquisa utilizada pelo autor foi a já citada Coleção, que compõe o acervo de coleções de documentos do NEAB/UEIM – UFSCar, e para a identificação das potencialidades pedagógicas, Santiago (2010) teve como guia os princípios do Parecer CNE/CP 003/2004.

A pesquisa de Juliana Aparecida Ribeiro (2009) teve como enfoque indicar as contribuições do estudo de políticas de Ações Afirmativas e do pertencimento étnico-racial para a educação das relações étnico-raciais e se consistiu em um trabalho bibliográfico sobre as políticas de Ações Afirmativas.

Em 2007 foram registrados 22 TCCs no site do curso, no entanto, não foram encontrados trabalhos sobre relações raciais.

Do total de 41 TCCs da turma de 2008, identificou-se um trabalho intitulado *A educação básica brasileira no âmbito do racismo africano e afrodescendente*, de Marieli Granusso Monteiro, defendido em 2011, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Iolanda Monteiro. A monografia de Monteiro (2011) levantou uma reflexão a respeito do preconceito contra as populações africanas e afrodescendentes no Brasil nas instituições escolares. A

autora também avaliou um livro didático, com objetivo de denunciar o preconceito contra o africano e o afrodescendente, apostando na educação e seu currículo como meio de mudança.

As palavras-chave utilizadas nos TCCs foram: Ações Afirmativas; Pedagogos (as); Programa de Ações Afirmativas da UFSCar; Pertencimento étnico-racial; educação para as relações étnico-raciais; Multiculturalismo; Ensino Religioso; Currículo; Potencialidades Pedagógicas; Imagens como instrumentos educativos; Legislação; Educação étnico-racial e Livro didático

No Lattes da Profa. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva consta a orientação de um TCC em Pedagogia da UFSCar de autoria de Paula Maria Monteiro, intitulado *Narrativas do Quilombo Pedro Cubas: Contribuições para Educação Étnico Racial* e defendido em 2012, o que indica que possivelmente a aluna ingressou em 2008, logo seu trabalho deveria constar na lista de publicações dessa turma.

No currículo Lattes da referida professora também é mencionado a orientação do trabalho de Érika Regina Soares, defendido em 2007 e intitulado *No que textos de professores, militantes do Movimento Negro podem contribuir para a implantação do Parecer CNE/CP 03/2004 no que concerne a valores, atitudes, posturas, conhecimentos e metodologias*.

No currículo Lattes da Profa. Dra. Tatiane Cosentino Rodrigues constam cinco trabalhos com orientação concluída e em andamento, são eles: 1) *O processo de implementação da lei nº 10.639/2003: desafios e possibilidades* de Ana Carolina Domingues (2015); 2) *A consolidação da educação das relações étnico-raciais no campo curricular de cursos de pedagogia: uma análise preliminar* de Giampolo (2015); 3) *Literatura Infantil e Relações Étnico-Raciais: uma análise das pesquisas de 2004* de Mayara Silveira Lima Oliveira, (2014); 4) *Entre os vãos da Universidade: apontamentos de pós-graduandos negros* de Daniela Inocência de Oliveira, (2013); 5) *Representações de Crianças e Infâncias nas obras de Gilberto Freyre* de Francchini (2013).

No currículo do Prof. Dr. Manoel Nelito também localizamos quatro trabalhos não indexados na base do curso, a saber: 1) *A UFSCar e o Movimento Negro em São Carlos* de Danielle Felisberto de Souza (2013); 2) *Dificuldades e possibilidades no ensino da História e cultura afro-brasileira e africana em uma escola pública de ensino fundamental* de Daniele Berger Carmona, (2013); 3) *A imagem da população negra em livros didáticos utilizados pela Escola Estadual Álvaro Guião* de Maria Caroline Lima de Souza (2013); 4) *A Lei 10639/03 no município de São Carlos-SP: desafios e barreiras* de Quirino, (2010).

Do total de TCCs levantados, entramos em contato com dois ex-alunos e realizamos entrevista via Skype. Um dos autores relatou que a principal motivação do tema de sua pesquisa foi o vínculo com um de projeto de extensão por meio de bolsa e o incentivo da professora. Também entrevistada, outra autora menciona que as aulas de uma professora foram motivadoras para a escolha do trabalho com recorte racial.

Mesmo aqueles alunos que não realizaram TCC, demonstraram-se interessados por pesquisas com recorte racial. A aluna (003 A) ao desenvolver o TCC sobre o ensino de ciências acredita que “(...) de certa forma pensar em história no ensino de ciências é também pensar em outras visões de outros (...) que não seja europeia, nesse sentido eu acho que tratar a história da ciência no ensino de ciências passa de alguma forma contemplar esse assunto” (ENTREVISTA, 003 A). O aluno (012 A) não pretende seguir a linha de pesquisa com recorte racial, mas tem interesse pelo tema e intenciona “estudar um pouco melhor as obras, estudar um pouco melhor alguns autores africanos, alguns autores afro brasileiros, autores brasileiros sobre a temática para entender um pouco melhor o tema como formação mesmo” (ENTREVISTA, 012 A).

b) Percepções, experiências e intervenções pedagógicas no desenvolvimento do estágio curricular

O exercício de 300 horas de Estágio curricular (Docência e Gestão Educacional) também é um requisito obrigatório para a obtenção do certificado do curso de Licenciatura em Pedagogia⁹⁴. As horas são distribuídas da seguinte forma:

✓ Estágio Docência

5º período - Prática de Ensino e Estágio Docente em Alfabetização e Língua Portuguesa: 60h de créditos teóricos e práticos e 60h de estágio em campo;

7º período - Prática de Ensino e Estágio Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental Regular: 30h créditos teóricos e práticos e 60h de estágio em campo;

8º Período - Prática de Ensino e Estágio Docente na Educação Infantil: 60h de créditos teóricos e práticos e 60h de estágio em campo;

⁹⁴ As determinações estão baseadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) e Lei nº. 11.788, de 25 de setembro de 2008, que *dispõe sobre estágio de estudantes*; da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*; da Portaria GR nº 282/09, de 14 de setembro de 2009 que *dispõe sobre a realização de estágios de estudantes dos cursos de graduação da Universidade Federal de São Carlos* e pauta-se no Projeto Pedagógico do Curso.

10º Período - Prática de Ensino e Estágio Docente na Educação de Jovens e Adultos: 60h créditos teóricos e práticos 60h de estágio em campo.

✓ Estágio de Administração Educacional

7º Período - Estágio Supervisionado em Administração Educacional – Ensino Fundamental/Ensino Médio: 60h de créditos teóricos e práticos e 30h de estágio em campo;

8º Período - Estágio Supervisionado em Administração Educacional - Educação Infantil: 60h de créditos teóricos e práticos e 30h de estágio em campo.

Observa-se que os estágios curriculares concentram-se no 3º e 4º anos do curso, sendo que apenas o estágio de Educação de Jovens e Adultos (EJA) é ofertado no 10º período (5º ano de curso). Sendo assim, se seguirmos a lógica de organização do processo de formação da instituição, apenas o estágio na EJA será a modalidade em que os alunos já tiveram acesso a conteúdos mais sistematizados e específicos sobre a temática racial, já que a disciplina de Didáticas e educação das relações étnico-raciais é ofertada no 9º período do curso se por ventura não tiverem cursado a disciplina optativa Sociedade, Educação e Relações Étnico-Raciais.

Sem desconsiderar a importância da transversalização da temática em todas as disciplinas ofertadas nos diferentes períodos do curso, nossa defesa é de que a disciplina específica oferece conteúdos essenciais para a intensidade do grau de segurança no estágio para intervenções pedagógicas em situações de racismo na escola, portanto sua presença na matriz curricular deve ser alocada em lugar estratégico para que possa orientar a reflexão crítica no estágio e em outras disciplinas. O relato da participante (005 A) reforça esta hipótese

E: primeiro que eu falei do caso da coordenadora que chamou o menino macaco dessa vez eu não fiz nada eu não sabia como fazer, o que fazer e sinceramente eu olhei para a cara dela ela riu e eu meio que travei, não sabia o que fazer, teve o caso lá do EJA que aí eu senti que tinha mais segurança porque eu estava em um processo assim de estudo sobre a temática então, mas não que eu tenha cem por cento de segurança, eu acho que a gente vai aprendendo muito na prática, também com leitura, com experiência de outros professores enfim (ENTREVISTA, 005 A).

Para a aluna (002 A), a ausência de matérias para trabalhar na EJA constitui-se em um desafio para a EREER, entretanto, em sua percepção “é bonito ver a dimensão histórica (...) trabalhar com a educação de jovens e adultos tem isso, a história está ali presente, as pessoas viveram aquilo, então é muito mais vivo a coisa da história, principalmente quando você trabalha com idosos” (ENTREVISTA, 002 A).

E: (...) eu lembro de um aluno meu que dizia que, ele era um senhor acho que de oitenta anos, que ele dizia que ele não podia andar na calçada, como negro

ele tinha que andar na rua, ele não podia andar na calçada quando jovem, quando criança (ENTREVISTA, 002 A).

Uma das possibilidades de trabalho no EJA é a valorização das narrativas e histórias dos idosos para tratar dos períodos históricos, por meio da oralidade. Os índices de analfabetismo no Brasil e a distorção série-idade que atinge majoritariamente mulheres e homens negros, são dados que podem ser trabalhados na EJA com potenciais contribuições para reflexão dos alunos sobre as condições objetivas da população negra⁹⁵.

Segundo Mizukami; Reali (2010a), as práticas pedagógicas e os Estágios Supervisionados são espaços privilegiados para que os alunos comecem a vivenciar situações concretas e para que o conhecimento comece a ser construído. Assim, para as autoras, o “[...] Estágio deve desenvolver-se ao longo dos períodos formativos entre a base do conhecimento e os processos de raciocínio pedagógicos de diferentes conteúdos, relacionado a uma área disciplinar” (MIZUKAMI ; REALI, 2010a, p. 28).

Para Gatti, Barreto e André (2011), um dos problemas dos estágios são as atividades restritas às observações, quando deveriam ser práticas efetivas das/os graduandas/os na escola. Essa crítica também é realizada pelos participantes entrevistados na pesquisa desenvolvida, apesar de também relatarem alguns casos em que conseguiram realizar intervenções.

Em consonância com as autoras, consideramos que as percepções sobre as relações raciais, o grau de segurança para intervir em situações pedagógicas e os materiais pedagógicos que os discentes conhecem para trabalhar a temática também servem como indicadores para a análise das políticas formativas da instituição.

O silenciamento e a naturalização das discriminações raciais por parte do corpo docente é um dado fortemente debatido pela literatura (CAVALLEIRO, 2001), nesse sentido, consideramos que o fato dos discentes observarem e analisarem criticamente situações de racismo na escola pode indicar o grau de sensibilização e apropriação de conhecimentos sobre as relações raciais.

Por isso, perguntamos aos/às alunos/as se já presenciaram situações de racismo na escola e quais tipos de intervenção realizaram. A participante (002 A) que já atuava como professora efetiva da rede de ensino da educação básica relatou ter presenciado resistência de

⁹⁵ Sobre as interfaces entre Educação de Jovens e Adultos e as relações étnico-raciais, ver “Conexões necessárias: políticas públicas, Educação de Jovens e Adultos e relações raciais”. Disponível em: <http://selubet2013.ie.ul.pt/wp-content/uploads/2014/08/ID95.CONEX%C3%95ES-NECESS%C3%81RIAS.-POL%C3%8DTICAS-P%C3%9ABLICAS-EDUCA%C3%87%C3%83O-DE-JOVENS-E-ADULTOS-ERELA%C3%87%C3%95ES-RACIAIs.pdf> (Acesso em: 10 de janeiro de 2016).

uma professora em trabalhar com a temática na Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), sob a alegação de que os negros é quem inventam o racismo. Segundo a aluna (002 A), a conversa é sua principal intervenção e sempre compara o racismo com o machismo para que as professoras sintam na pele.

E: tento sempre que fazer as intervenções contrárias, ressignificar de algum jeito com as professoras para ver se muda algo, mas é bem difícil e aí é interessante que com as mulheres já, a conversa é outra. É bem aquilo sentindo na pele o que é, quando a gente faz discussão de gênero, feminismo, as professoras entendem ‘ah sim, eu já passei por isso’, mas quando você faz a discussão do racismo e aí eu tento sempre fazer essa... oh, mas é a mesma coisa é só a questão da mulher, os negros também”. Tento fazer esses ganchos para ver se, e ai sente que a é, verdade (ENTREVISTA, 002 A).

A participante (003 A) relata que na regência do estágio docência, a partir de seu interesse em identificar as visões das crianças sobre a África, pedia-as para que falassem o que vem à cabeça quando pensavam em África: “elas falavam que lembravam muito de florestas, de animais, de pessoas que passam fome e de tristeza” (ENTREVISTA, 003 A). Em outra atividade, a discente percebeu que as crianças negras se autorepresentavam nas pinturas com a cor de lápis bege que chamavam cor de pele. Perguntamos se a discente realizou algum tipo intervenção diante da situação, a mesma afirmou que

E: (...) eu passei a questioná-los começando por esse lápis. Qual era a cor desse lápis? Eles falavam cor de pele e eu aproximei o meu braço e falei: ah! mas a cor da minha pele esse lápis contempla, por exemplo? ai eles falaram: não a sua é o marrom, e a gente começou a conversar não foi nada muito profundo, mas eu acho que começou a fazê-los pensar sobre isso sabe, e sempre que eu via quando eles iam colorir a pele de algum personagem ou algum desenho ou iam fazer um desenho de alguma pessoa eles usavam sempre essa cor nunca outra, e eu perguntava de novo questionava nesse sentido. Foi mais nessas duas situações que eu me lembrei que ai eu pude fazer uma pequena intervenção (ENTREVISTA, 003 A).

Situação parecida também foi vivenciada pela aluna (005 A), numa turma de EJA

E: (...) então no último ano de curso eu tive uma experiência no estágio de EJA que foi bem bacana, foi bem legal, (...) eram umas mulheres, eu estava sentada com elas, aí uma virou para mim e falou: mocinha você não tem aí lápis cor de pele? (...) Aí eu peguei o estojo dela, peguei um monte de tom e falei assim: oh tem essas cores, qual você quer? Aí ela falou assim: nossa tem tudo isso. (...) e era um anjinho que a professora tinha dado para elas pintarem tal. Aí uma senhora virou e falou assim: mas eu posso pintar... e ela era negra, meu anjinho de preto? E eu falei: pode! (ENTREVISTA, 005 A).

O lápis “cor de pele” de tonalidade bege, salmão ou rosa claro, lançado pela Faber Castell é utilizado, em algumas escolas e por professores brasileiros como uma representação universal das diferentes cores de peles, na realização de atividades de pintura e

autorepresentações das crianças. Essa prática é rigorosamente criticada pela comunidade acadêmica, militantes e por professores⁹⁶. O relato abaixo da aluna (010 A) demonstra como as atividades que envolvem representações e autorepresentações expressam algumas imagens que as crianças têm sobre os personagens negros

E: (...) quando eu estava na Educação Infantil, minhas crianças tinham quatro anos e aí eu li, era o infantil um , e aí eu li o livro “menina bonita do laço de fita” e aí eu pedi para eles desenharem e aí eles desenharam, mas de uma sala de quinze, dezessete crianças, somente umas três crianças pintaram a menina de preto ou marrom, da cor preta ou marrom, e aí eu ia perguntando “ah mas que cor que é a menina bonita do laço de fita?” Daí eles responderam que ela era pretinha por conta da fala do livro, mas eu falei e porque você não desenhou ela dessa cor daí eles ficavam pensando e tal e beleza, aí eu perguntei para um, e ele respondeu que ela era pretinha e o outro do lado falou assim: “não ela não é pretinha porque se ela fosse pretinha a gente só ia conseguir enxergar os olhos dela” e aí como eu mostrava a imagem do livro ele tinha observado outras partes do corpo, peguei o livro de novo e falei assim (nome da criança), olha só vem aqui a gente consegue enxergar o nariz, a gente consegue enxergar o cabelo, a gente consegue enxergar tudo e ela é sim pretinha (ENTREVISTA, 010 A).

Além dos relatos mencionados acima, os quais demonstram a sensibilidade e percepção crítica em relação à questão racial na escola, os demais participantes também relataram situações raciais que exigiram um olhar crítico e alguma intervenção pedagógica.

A aluna (004) relatou que durante o desenvolvimento da atividade de estágio uma criança a chamou de “macaquinha”, como proposta de intervenção, a discente conversou com os pais da criança e acionou a psicóloga da instituição, além disso, levou novas referências sobre africanidades. A aluna (004 A) considerou-se mais segura, em comparação ao trabalho com crianças maiores, porque agora atuando no curso de Pedagogia achou mais fácil realizar intervenções

E: (...) achei bem mais fácil assim de conversar com os pais e falar com a criança levar novas referências para essa criança fazer ela entender que o negro também é bonito, o negro é bonito sim, que não é só esse padrão de beleza que já está estabelecido (ENTREVISTA, 004 A).

E: Eu acho que por que eu tive mais acesso. Esse que eu presencie na educação infantil foi ano passado e aí eu tive no ano passado eu tive muito acesso a leituras inclusive de afroetização a ACIEPE que eu tinha feito de cinema negro que eu tinha passado para participar de discussões então eu já

⁹⁶ Com objetivo de mostrar a diversidade racial e ampliar as possibilidades das crianças encontrarem cores para representações mais realistas dos diferentes tons de pele, a Uniafro (Programa de Ações Afirmativas para a População Negra) em parceria com a empresa Koralle criou um **estojo de giz de cera com 12 cores de pele**, que variam do bege ao marrom-escuro. Fonte: <http://www.hypeness.com.br/2015/03/marca-lanca-giz-de-cera-com-varias-cores-de-pele/> (Acesso em 15 de janeiro de 2016).

estava mais preparada como lidar sabe aí eu achei que foi mais tranquilo conversar com os pais da criança, conversar com a direção da escola, ter um posicionamento mais efetivo assim sabe de como resolver e de como fazer com que essas situações não se repitam em sala de aula, então cobrar da direção mais livros infantis. Eu conversei com os pais da criança, a gente ficou um bom tempo trabalhando africanidades dentro da sala de aula, então foi, consegui ter um posicionamento mais efetivo (ENTREVISTA, 004 A).

Outra situação parecida foi vivenciada pela aluna (007) quando uma criança se referiu ao seu cabelo como “cabelo duro”. A discente (007 A) relata que no momento do ocorrido não conseguiu fazer nenhum tipo de intervenção, considerando o período em que esteve no espaço

E: (...) eu conseguiria sim intervir de alguma forma, seja com uma conversa, com, na função de estagiário, de monitora com uma conversa com a professora propor algum tipo de trabalho com a sala ou eu enquanto professora trabalhar com a questão racial na sala de aula trazer histórias elementos da cultura africana (007 A).

A aluna (005 A) lembrou de uma situação em que uma criança recusou-se a dar a mão para uma criança negra. Para intervir na situação, a aluna (005 A) afirma

E: conversei com as duas, agachei, dei a mão e tive uma conversa com elas e ai deram a mão, daquele jeito mais deram a mão sabe e ai, se eu não me sentir segura, eu fiz o que eu achava que eu tinha que fazer sabe mais nas situações, mas eu acho que é isso, a segurança a gente vai adquirindo com as experiência, com o auxílio dos professores, que já fizeram alguma coisa, porque tudo isso que eu fiz foi relato de quem foi falando que fez e que deu certo, a história do lápis de cor eu meio ouvi que deu certo e eu vi que dava certo mesmo na prática e é isso , segurança a gente vai buscando (ENTREVISTA, 005 A).

Também foi observado pelo aluno (012 A) que no momento da escolha dos personagens de uma peça de teatro, aos alunos negros eram designados os papéis de escravos, observando-se também situações de intolerância religiosa. Segundo o aluno (012 A), sua intervenção é uma tentativa de desconstrução das concepções estereotipadas, mostrando que ninguém é possuidor da verdade, e como material prático para o tema religião indicou o trabalho com um filme “Santo Forte” de Eduardo Coutinho:

E: como eu falei , como um dos temas foi essa questão da religião , eu penso levar um filme que chama Santo Forte, de Eduardo Coutinho que trata isso e que mostra toda a nossa, nosso sincretismo tem todo um diálogo fantástico sobre o tema, que esta retratando a vinda do Papa João Paulo segundo para o Brasil e coisa e tal é noventa e pouco o filme, muito legal (ENTREVISTA, 013 A).

No desenvolvimento do estágio, a aluna (016 A) percebeu que as professoras e demais crianças ficavam afastadas de um aluno indígena

E: eu comecei questionar, por quê que o aluno é tratado assim? o quê eles achavam do aluno? Mas sempre não falando ah... porque ele é indígena, não, nunca cheguei assim, sabe sempre é... sempre sendo discreta, fazendo algumas perguntas, porque eu via assim, que esse indígena dentro da sala de aula era tratado diferente também (ENTREVISTA, 016 A)

A aluna (010 A) observa que “muitas falas das crianças, eu consigo intervir pensando nas minhas discussões na faculdade mesmo, e até com professores assim, e na vida pessoal (...) eu consigo trazer discussões lá da graduação para a sala de aula, eu consigo perceber e consigo também intervir melhor” (ENTREVISTA, 010 A). Para realizar atividades na escola, a aluna (010 A) convidou uma militante da cidade para fazer cursos na escola.

O aluno (009 A) não recordou de situações escolares que envolvem práticas racistas, mas não desconsidera a existência do racismo “institucional que constrói o próprio fracasso” (ENTREVISTA, 009 A). Esta percepção do aluno (009 A) abre possibilidades para compreendermos que nem sempre as práticas racistas se apresentarão de forma explícita, mas pode está presente na cultura organizacional das instituições.

Assim, as representações e organizações do espaço escolar, a literatura utilizada, as cantigas, brincadeiras e brinquedos disponibilizados ou ausentes, entre outros aspectos presentes no cotidiano escolar, podem revelar um racismo institucional que, conforme indicou o participante (009 A) constrói o fracasso escolar.

Quando não observado a pertinência do racismo institucional e suas implicações para o processo de aprendizagem das crianças, alguns professores, principalmente da educação infantil, para não tratar da questão racial, utilizam como argumento a inexistência de situações racistas na escola.

Reiteramos que a ausência de explícitas de situações racistas na escola não deve servir de argumento para a não implementação das DCNs EREER, pois tais Diretrizes não têm como suas possibilidades de trabalho apenas o combate ao racismo. De maneira articulada, ela pode ser trabalhada com outros documentos normativos que orientam a Educação Infantil, na perspectiva da política da transfiguração (GILROY *apud* SILVÉRIO, 2015).

Sendo assim, a lei permite o trabalho sobre a pluralização do currículo, independentemente se a escola apresenta ou não casos explícitos de racismo ou da identificação étnico-racial das crianças que a frequentam.

Como podemos constatar, os participantes em diferentes momentos do curso, demonstram ter percepções críticas sobre as situações as quais envolvem as questões raciais, também observa-se que as intervenções realizadas pelos estudantes foram predominantemente pautadas na dimensão atitudinal (conversas e questionamentos), sendo a dimensão cognitiva

(conteúdos, materiais pedagógicos) a menos utilizada para solucionar os problemas, exceto no caso do aluno (012 A) que fez uma propositura mais específica para tratar do tema, a indicação de um filme. Para a docente (015) a temática racial pode ser tratada por meio de conteúdos cognitivos e atitudinais

E: essa temática deve ser tratada principalmente por meio de conteúdos cognitivos e atitudinais. Entre os primeiros, destaco as informações a respeito da história dos povos africanos e afro-brasileiros. Entre os segundos, o que eu chamo de “dimensão da sensibilidade” e que não se aprende somente por meio de conteúdos cognitivos, já que se referem a valores, que em geral estão muito “escondidos”, ou seja, as pessoas nem sempre se dão conta de que os têm. Neles podem se esconder preconceitos, que precisam ser trabalhados de forma que afetem as dimensões afetivas e atitudinais (ENTREVISTA, 015 D).

Tais dificuldades na apresentação de intervenções mais propositivas e direcionadas, em alguns casos, podem ser identificadas pelo repertório de materiais pedagógicos que os alunos conhecem/desconhecem.

c) Materiais pedagógicos que os discentes conhecem para trabalhar a temática

Quando perguntados sobre os materiais pedagógicos que conhecem para trabalhar a educação das relações étnico-raciais nas diferentes etapas de ensino, em sua grande maioria os alunos responderam conhecer livros de literatura infantil (002 A, 003A, 004 A, 007 A). Entretanto, quando perguntados sobre os títulos de livros, apenas a aluna (003 A) mencionou os seguintes livros “As Tranças de Bintou” e “A menina e o coração de tambor”. Além desses, a aluna (003 A) também menciona outros dois livros que considera importante levar para sala de aula para problematizar as representações estereotipadas sobre o negro na literatura:

E: ah tem alguns que a gente que talvez a gente, deixa eu pensar [pausa] eu já ouvi mais críticas em relação ao livro, mas que é importante para a gente levar para sala de aula para gente problematizar, como o menino marrom do Ziraldo, o próprio "menina bonita do laço de fita" (ENTREVISTA, 003 A).

A aluna (003 A) também afirma que na disciplina de Didáticas e Educação das Relações Étnico-Raciais conheceu alguns livros de arte africana, e após o curso sente-se “um pouco mais segura no sentido que já tem algumas experiências em relação ao tema e alguns caminhos que eu possa buscar, mas eu ainda acho que eu preciso de mais segurança para atuar na prática pedagógica” (ENTREVISTA, 003 A).

Também são citados outros materiais e atividades como, por exemplo, “a tertúlia que é a leitura de livros clássicos da literatura e a gente vem sempre pensando que livros para trabalhar essa temática” (ENTREVISTA, 002 A).

A aluna (004 A) afirma que está atuando diretamente como estagiária na educação infantil e diz conhecer materiais da Educação Infantil como livros, jogos, fantoches, bonecas Abayomi, e para trabalhar com os alunos maiores, sugere levar capoeira, letras de samba, turbante e outros elementos da cultura afro.

A aluna (007 A) afirma conhecer a boneca Abayomi, jogos mancala, griô, a capoeira, histórias e literatura, e assim como a aluna (003 A) também demonstrou a importância do olhar crítico para as representações do negro na literatura: “(...) literatura, mas a questão da literatura é delicada, a literatura depois de uma análise para perceber como esta sendo retratada aquela criança, aquela personagem negra, depois de uma análise” (ENTREVISTA, 007 A).

Os entrevistados (005 A e 006 A) em termos de repertório, afirmam conhecer muito pouco material e também sugerem a literatura, filmes como “Kiriku”, “Vista Minha Pele”, e brincadeiras afro-brasileiras e indígenas, rap, samba e os quadros de Di Cavalcante são materiais pedagógicos válidos para se trabalhar. Durante a entrevista, a aluna (005 A) criticou a redução das atividades à culinária afro-brasileira.

Para o aluno (009 A) coleções como de Eduardo Oliveira e Oliveira e de Tereza Santos possuem potenciais pedagógicos, e acredita que não é necessário comprar muitos materiais, uma vez que a elaboração destes pode ser a partir do que já tem no próprio Movimento Negro.

E: que os alunos fossem obrigados a fazer pesquisa só (risos), de pelo menos conhecer própria trajetória, é, a própria trajetória no sentido de conhecer a própria história do próprio movimento negro dentro da UFSCar, de conhecer esses espaços, ser esse processo mesmo, que o Eduardo de Oliveira e Oliveira a coleção dele na verdade é a história do movimento, tem a Tereza Santos, tem inúmeras coleções, são quatro coleções que tem lá, e é uma discussão que eu sempre tinha com Petronilha porque as pessoas esperam sempre o material pronto, esquece o próprio papel formativo do pedagogo enquanto pesquisador de construção, o próprio professor pode construir instrumentos pedagógicos, desde que ele tenha uma base teórica para isso eu não preciso que um professor da minha graduação mim apresente cinco livros de história infantil se eu também sei criar histórias infantis, ao sei se você mim entende quando digo isso (ENTREVISTA, 009 A).

A entrevistada (010 A) afirma não conhecer materiais para trabalhar a ERER, suas intervenções, portanto ficam restritas às conversas cotidianas com os alunos na sala de aula

E: não conheço, Ivanilda. Eu acho que só aqueles materiais mesmos que eu tinha da graduação e não nego. Estou até com vergonha, mas eu não conheço (ENTREVISTA, 010 A).

E: eu me sinto um pouco insegura sim. Eu consigo conversar com as crianças sobre o assunto eu sinto também que eu percebo, eu acho que eu tenho meu botãozinho ligado assim para essa questão sabe, então a todo o momento eu estou ouvindo as crianças conversarem e eu pego as coisas e eu percebo que as vezes também que alguns outros colegas não pegam assim, tão facilmente algumas, algumas observações, mas eu acho que além de sentir isso eu consigo conversar um pouco com as crianças sobre o assunto. Eu confesso que sim eu deveria estudar mais, deveria continuar estudando, mas eu acho que um pouco eu dou conta (ENTREVISTA, 010 A).

O aluno (012) afirma conhecer um material enviado pelo NEAB, mas em sua avaliação “ele só leva o nome, ele não é pedagógico aquele material, e o NEAB até deve ter ciência, porque esta em um formato totalmente acadêmico” (ENTREVISTA, 012 A). Essa percepção do (012 A) pode ser uma alerta para o NEAB iniciar projetos para elaboração de materiais pedagógicos.

O aluno (013 A) afirma conhecer o projeto “A cor da cultura” e outros sites para pesquisa, como o Geledes e o Afreaka. Além dos sites, o estudante (013 A) também sugere trabalhar com filmes, cinema, músicas de rap e poesia.

Para trabalhar com a temática indígena, a aluna (016 A) “mostraria para eles que a diversidade cultural, que eu tenho certeza que alguns deles não têm conhecimento, e procuraria trabalhar com o mapa e também construindo o autorretrato, eu procuraria trabalhar um pouco nesse sentido sabe por que lá, por exemplo, têm crianças negras” (ENTREVISTA, 016 A).

Consta-se que, de modo geral, os/as alunos/as conhecem materiais pedagógicos para trabalhar a temática racial, no entanto em nossa observação os repertórios de potencialidades ainda se apresentam muito restrito à literatura e a capoeira, citadas pela maior parte dos participantes.

Contudo, os dados nos permitem afirmar que os alunos reconhecem suas limitações de repertório pedagógico para o trato da EREER, conhecem canais de pesquisa e compreendem a importância da análise crítica das literaturas.

Em relação à literatura e a capoeira teceremos algumas observações recorrentes na prática docente, em virtude das dificuldades na articulação dos princípios e dos conteúdos das relações étnico-raciais com os conteúdos curriculares exigidos nas diferentes níveis da educação.

Para alguns docentes, trabalhar a capoeira, por exemplo, torna-se uma atividade folclórica e pontual, correspondente apenas ao campo da dança, desconsiderando as possibilidades formativas que esta manifestação cultural pode oferecer para que as crianças possam iniciar-se na cultura letrada, desenvolvendo a linguagem, o reconhecimento sobre o próprio corpo e a construção do esquema corporal – noções de alto e baixo, grande e pequeno - e também, desenvolvam princípios de lealdade, respeito aos mais velhos, saber ouvir, observar e aprender a estabelecer relações saudáveis com seus pares. Essas possibilidades estão pautadas nos princípios da ação educativa presentes nas DCNs EREER quando estabelecem a seguinte abordagem: “a valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura” (BRASIL, 2004, p. 20).

A mesma observação vale para atividades que envolvem a literatura infantil afro-brasileira e africana; muitos professores tendem a trabalhar a literatura como um evento isolado para cumprir a obrigatoriedade da Lei nº 10.639/03, desconsiderando a literatura enquanto sistema da educação, espaço de representações, recriações e exploração do campo imaginativo que desenvolve o potencial criativo da criança para “atribuição de sentido àquilo que lê” (CADERMATORI, 2010, p. 17), e de maneira que “possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2010, p. 25). Discussão nessa perspectiva pode ser encontrada no relato do aluno (009 A)

E: (...) é a mesma coisa eu posso conhecer a história da África, vamos pensar os livros de história da África é um potencial para eu pensar a educação para a relação da educação étnico-racial, mas se eu não tenho conhecimento para trabalha isso, eu posso passar um conhecimento com base totalmente eurocêntrica e não é isso que a nós estamos querendo discutir , não é isso que nós estamos querendo fazer, nós estamos querendo fazer um processo de descolonização do próprio saber também , pensar matérias didáticos é pensar essa consciência, porque eu acho que não há um material em si, mas um pressuposto teórico que esta por de trás dele (ENTREVISTA,009 A).

Esse aspeto desafia não apenas os desenhos de cursos voltados à educação das relações étnico-raciais, mas também os modelos de educação infantil que engessam e fragmentam as vivências e potencialidades das crianças. Com isso queremos chamar a atenção para a necessidade de se utilizar da literatura infantil afro-brasileira e africana não apenas como material restrito a dimensão estética para fins de representação positiva do negro nas imagens.

A nossa defesa apoia-se na perspectiva de trabalho com a literatura infantil afro-brasileira e africana também enquanto gênero textual que possibilita o deleite, a ludicidade e, também serve para ampliar o sistema de referências, vivenciar e elaborar a cultura da escrita e o desenvolvimento das diferentes linguagens (desde que não sejam cartilhescas) (LOPES, OLIVEIRA, 2014), para que possam aprender a ler o mundo, como propunha Paulo Freire.

Esta perspectiva não pode ser lida como antecipação da alfabetização e engessamento da escola, como já mencionamos acima, uma vez que a literatura afro-brasileira e africana presente na Educação Infantil também possibilita o desenvolvimento de atividades linguísticas primárias - saber ouvir e falar - e básicas-jogos verbais, escrita e leitura (CADEMARTORI, 2010).

Assim, a adjetivação literatura afro-brasileira e africana ou com personagens negros não deve ser entendida apenas como um livro temático, pelo contrário, é necessário demarcar um campo que historicamente não contemplou representações positivas de personagens negros⁹⁷, por isso deve ser incluída cotidianamente na escola, não como uma atividade pontual e deslocada das potencialidades e experiências das crianças⁹⁸.

⁹⁷ Sobre representação do negro na literatura infantil ver a tese de doutorado de Maria Anória, intitulada “Personagens negros na literatura Infanto-juvenil no Brasil e em Moçambique (2000-2007): Entrelaçadas vozes traçando negritudes”, defendida na UFPA em 2010. Nesta pesquisa, Anória apresenta um importante debate sobre as diferentes posições de escritores quanto à utilização da expressão “literatura afro-brasileira” e “literatura negra”, a primeira posição defende que essas expressões rotula e aprisiona a produção literária. Segundo Maria Anória Oliveira (2010), outros escritores como Cuti e Miriam Alves, fundadores dos Cadernos negros, utilizam a expressão literatura negra para destacar sentidos ocultos na literatura canônica e porque levam em consideração a prevalência do racismo e do mito da democracia racial no Brasil.

⁹⁸ Socializando essa reflexão com duas amigas professoras da educação infantil, ambas me provocaram a pensar sobre qual momento estamos vivendo no processo de implementação da 10.639/03 e apontaram que, talvez, seria muita exigência solicitar qualidade nas articulações da EREER com os demais conteúdos curriculares. Considerando as provocações relevantes pondero algumas questões; observações em cursos de formação de professores permite-nos constatar que infelizmente ainda parece distante o alcance dessa perspectiva de trabalho com a literatura infantil afro-brasileira, ainda que se reconheçam muitos avanços no trato pedagógico da questão racial, de modo geral, nos cursos de formação ainda estamos em processo de “convencimento” e sensibilização das professoras sobre a importância da representação positiva de personagens negros na escola. No início de um curso de uma formação para a EREER uma professora relatou “eu sei que vocês formadores não gostam do livro “A menina bonita do laço de fitas, mas eu vou continuar trabalhando com ele na minha sala”. Tal afirmação pode demonstrar autonomia da docente, por outro lado demonstra resistência à mudanças A afirmação da professora em contraposição à análise crítica feita ao livro por reforçar a miscigenação. Outra experiência que ilustra tais desafios: após trabalhar com as professoras os aspectos racistas presentes no livro “o Menino Marrom” e indicar diversos títulos para tratar positivamente da representação do negro, uma professora, ao longo do processo mostrou-se resistente às mudanças de práticas, e ao final do curso afirmou trabalhar com o Menino Marrom “porque todo livro tem aspecto positivo e negativo e o “Menino Marrom” era interessante porque a proposta do autor era mostrar que não tinha raça e todos somos resultados de uma mistura de cores”. Sobre esse aspecto vale a reflexão sobre quais oportunidades de discussões e conteúdos a referida professora teve acesso no que se refere ao debate sobre racismo, branqueamento, mito da democracia racial, representações do negro na literatura etc. Os cursos de formação e seus formadores também precisam ser avaliados, mas neste caso, fazendo uma autocrítica, o problema não proposta do curso, a postura da professora foi endossamento da harmonia racial, da de negação aos conteúdos apresentados em sala.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na pesquisa desenvolvida, apresentamos alguns aspectos sobre a política de formação de professores no curso de Pedagogia da UFSCar mediante análise de documentos e das percepções dos/as alunos/as e professores/as, sujeitos do processo de formação na instituição.

Para tanto, realizamos uma análise descritiva e interpretativa do contexto político, estrutural em que circunscreve o Curso de Pedagogia com o objetivo de caracterizar o universo pesquisado e identificar potenciais espaços de formação na perspectiva da ERER, no interior da universidade.

Constata-se que os sujeitos participantes da pesquisa percebem, produzem e reproduzem a UFSCar enquanto instituição singular no debate das relações raciais no Brasil, tal representação é construída em comparação a outras universidades do estado de São Paulo. As ações desenvolvidas pelo NEAB, produção e eventos científicos que ocorrem na instituição, acervos bibliográficos, coletivos de estudantes negros, políticas de Ações Afirmativas para negros, indígenas, refugiados e alunos de escolas públicas e, principalmente, as trajetórias acadêmicas e atuações políticas de docentes, também formam um conjunto de dados utilizados pelos sujeitos entrevistados para construção do discurso sobre a instituição.

A instituição apresenta potenciais espaços formativos para a formação na perspectiva da ERER, embora algumas ações ocorrem de forma não articulada entre departamentos e áreas do conhecimento que compõe a formação do Pedagogo. Os espaços formativos na temática mencionados pelos/as alunos/as foram: NEAB; eventos científicos; disciplinas oferecidas pelo Departamento de Sociologia (DS); Diretório Central dos Estudantes (DCE); PIBID; Coletivo Café das Pretas.

As representações sobre a instituição são postas em questionamento quando se identificam as inadequações e um alcance não amplo, aos estudantes, das políticas de permanência estudantil, como denunciadas por coletivos de estudantes negros, e uma ínfima incidência da temática racial nos cursos de graduações e na pós-graduação, com alguns diferenciais no curso de Pedagogia.

Outro exemplo das fragilidades para enraizamento das demandas legais para a educação das relações étnico-raciais se expressa no fato do NEAB não fazer parte do organograma e não participar da dotação orçamentária da UFSCar, fatores que exclui sua participação direta nas discussões do CONSUNI- Conselho Universitário responsável por discutir e decidir o Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI). Embora este cenário do

Núcleo, viabiliza a realização de ações mais autônomas sem que fique restrito aos interesses políticos da Reitoria.

Vimos na segunda parte dessa pesquisa que a formação de professores na perspectiva da EREER tem seus limites e possibilidades implicados por processos históricos, políticos e conceituais, os quais configuraram as relações raciais e as políticas educacionais brasileiras. Com base em Dávila (2006) e Cunha (2005), apresentamos, brevemente, como as ideologias eugênicas no Brasil pavimentaram as políticas educacionais e incidiram fortemente nos processos de formação de professores.

Nessa linha de discussão, consideramos que a compreensão sobre a produção da identidade docente não pode ser deslocada dos contextos históricos e debates sobre projetos de sociedade presentes que, de forma explícita ou oculta nos currículos, ainda formam professores com *habitus* e perspectivas eugênicas e higienistas sem que sejam problematizadas as ideologias as quais pavimentaram o racismo e as políticas educacionais no Brasil.

As discussões presentes na segunda parte da pesquisa contribuem para nossa compreensão sobre a necessidade de se pensar a formação de professores para a EREER não restrita às singulares instituições e trajetórias de docentes e pesquisadores específicos. Assim, a análise da política do curso de Pedagogia da UFSCar, embora descreva e interprete um contexto singular, salvo as limitações da pesquisa, abre linhas de discussões para repensar a formação de professores na perspectiva da EREER no Brasil, visto que os processos históricos, epistemologia, concepções e tendências educacionais, as políticas governamentais, ações da sociedade civil entre outros fatores apresentam-se como implicadores ao processo.

Segundo Gomes (2012), as menções no PPC sobre o debate racial e os documentos normativos que regulamentam a Lei nº 10.639/03 podem demonstrar o grau de enraizamento e institucionalidade da temática racial, se analisado nessa perspectiva podemos afirmar que a proposta de curso da Pedagogia da UFSCar não leva em consideração os princípios da EREER como orientadores do perfil de identidade docente a ser formado pela instituição, uma vez que o PPC 2012, fundamentado na LDB 9394/96 - alterada pela Lei nº 10.639/03, não menciona explicitamente nenhuma discussão, termos ou conceitos presentes debate das relações étnico-raciais. Embora identifique-se que a presença da temática racial no curso de pedagogia antecede a aprovação da Lei nº 10.639/03 e das DCNs EREER, em função da presença de professores/as pesquisadores/as do campo das relações raciais e do NEAB.

A formação na perspectiva da EREER apresenta-se, no curso, por meio de disciplinas e práticas individuais de docentes pesquisadores da área. A educação das relações étnico-raciais é referenciada nos Planos de Ensino a partir de 2004, na área de Didática e Currículo, mediante a inserção de termos e conceitos como, por exemplo, raça, étnico-racial etc. Contraditoriamente, isto, por um lado, pode ser compreendido como resultado de uma ação burocrática para atender a legislação, em outra análise pode ser compreendida como avanços e proposituras para contemplar aspectos sobre as relações étnico-raciais na formação dos futuros professores, como registrado na Ata 45^a (26/04/2004).

Nossa hipótese é a de que esse movimento do curso foi influenciado pelas discussões desenvolvidas no interior da universidade na ocasião da Reunião de Trabalhos - Parecer CNE/CP003/2004 e Grupo de Trabalho para Acompanhamento e Avaliação da Implantação do Parecer CNE/CP 003/2004 e da Resolução CNE/CP 001/2004, atividades de elaboração do texto das DCNs EREER.

No entanto, apesar de esforços para contemplar a temática, ficou pendente uma discussão político-filosófico sobre as relações raciais para a construção do projeto de curso. Isso fica evidente na desarticulação que apresenta-se nos Planos de Ensino, os quais mencionam termos e conceitos no texto do tópico “objetivos” e “ementas”, mas não indicam conteúdos curriculares e bibliografias que contemplem de forma sistematizada a discussão racial. Esse fator também é apontado pelos/as alunos/as, destacaram nas entrevistas a ausência de referenciais e autores do debate das relações raciais, para alguns discentes a temática se deu pela via da sensibilização e conversas em sala de aula. Consideramos que as discussões e reflexões sobre relações raciais levantadas na sala de aula são importantes, principalmente para mudanças atitudinais, mas o domínio dos conteúdos, conceitos, bem como o complexo e extenso debate teórico das relações raciais, são relevante para qualificar o processo de formação.

Em 2009, o curso da instituição realizou adequações para atender algumas exigências das DCNs EREER com a criação de uma disciplina optativa denominada Didáticas e educação das relações étnico-raciais, a qual em 2010 foi integrada como disciplina obrigatória na matriz do curso.

A criação da disciplina obrigatória para a educação das relações étnico-raciais, seguida de um concurso Público para a garantia da demanda, demonstra passos para mudanças estruturais, uma vez que com a disciplina obrigatória tem-se a garantia de carga horária expressiva, conteúdos e bibliografias específicas do campo das relações raciais. Além disso, a

criação de concursos para a área das relações étnico-raciais nos departamentos das universidades, amplia o campo para pesquisas e estratégias para enraizamento da temática nas instituições.

Embora a oferta de uma disciplina obrigatória aponte caminhos para fortalecimento da formação consistente na perspectiva da EREER, a transversalidade da temática articuladas com conteúdos das diferentes disciplinas dos cursos, também ampliam olhares, posturas e campo de pesquisa e materiais para a educação antirracista.

Os resultados da análise documental do curso de pedagogia da UFSCar, apontam que a EREER e ensino da história e cultura africana e afro-brasileira não está apresentada de forma transversal nas disciplinas do curso.

Também identificamos entraves para a formação decorrentes da estrutura organizacional do curso, como, por exemplo, concentração da temática na área de didáticas e ausência da questão racial na área de fundamentos da educação e no PPC como orientadora do perfil de identidade docente; a desarticulação entre as disciplinas de fundamentos e metodologias; diferentes perspectivas teóricas dos docentes que resultam em trabalhos isolados, quando poderiam ser utilizada como fator enriquecedor do processo formativo dos discentes, uma vez que o campo acadêmico é uma relação de forças epistemológicas.

Identificamos que durante as experiências do estágio os/as alunos/as desenvolvem/estimulam uma percepção crítica sobre situações raciais na escola, no entanto, suas estratégias de intervenções apresentam-se intensivamente pautadas na dimensão atitudinal, e recorrem menos aos recursos materiais e cognitivos, como propostas de utilização de recursos pedagógicos adequados para solucionar os problemas. O limitado acervo de materiais pedagógicos que conhecem para tratar da EREER, justificam as escolhas por intervenções baseadas na conversa e questionamentos dos comportamentos. De modo geral, os conhecimentos dos alunos sobre repertórios de materiais com potencialidades para trabalhar perspectiva da EREER estão limitados à literatura infantil.

Pondera-se que os modelos de estágio restritos às observações, conforme assinalou Gatti, Barreto e André, (2011), limitam as possibilidades de intervenções dos alunos, além disso, as mudanças atitudinais, quando não resumidas à solicitações para que a crianças peçam desculpas, como única saída, também, são necessárias, uma vez que a educação das relações raciais não é a apreensão de conteúdos, mas uma mudança de atitude frente as diferenças.

O fato de a temática não apresentar-se de forma transversalizada ao longo do curso e a disciplina obrigatória específica para a temática ser ofertada após o desenvolvimento de cinco estágios, também se apresentam como dificultadores de intervenções seguras e pedagógicas na prática escolar.

Esses dados também abrem espaço para refletirmos sobre o complicado debate entre sensibilização x obrigatoriedade (com garantia de conteúdos sistematizados) para a implementação da Lei nº 10.639/03 nos cursos de formação de professores. A perspectiva da sensibilização, quando não apresentada de forma folclórica, foca menos na dimensão dos conteúdos e, trata a temática racial nos cursos de formação resgatando estrategicamente a história da escravização e os processos de desumanização; resgata histórias pessoais dos sujeitos; problematiza o racismo e as consequências às crianças; provoca a sensibilidade para às injustiças sociais. A ênfase nesse véis, quando não conduzida numa dimensão histórica, política e social, tende a sensibilizar uma pequena parcela de formandos numa perspectiva vitimizada e subalternizada dos negros e desconsidera suas diferentes formas de luta, agência e resistência.

Por exemplo, a via da sensibilização tem pouco impacto na estrutura acadêmica, na concepção de infância negra e representações sobre o continente africano, já que os “sensibilizados” compreendem o debate como uma escolha pessoal e moralizada, desconsiderando a dimensão da política e as mudanças de paradigmas da Educação, e assim restringem suas práticas às comemorações pontuais e folclóricas e, muitas vezes, carregadas de estereótipos.

A via da obrigatoriedade (com conteúdos sistematizados, diferentes perspectivas teóricas e chaves de análises), defendida nessa pesquisa, embora não desconsidere a importância da sensibilização, compreende o debate da EREER na perspectiva da política pública educacional cujo projeto de sociedade está pautada na justiça social, equidade, problematização e superação das relações de poder e reconhecimento das diferenças, portanto deve ser cumprida pelos/as professores/as independente de suas convicções e abertura para o tema.

A introdução da educação das relações étnico-raciais e do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira pelo viés da obrigatoriedade coloca a temática no campo da política

curricular oficial e sistematizada, o que possibilitaria avanços e menos equívocos⁹⁹ no processo formativo.

Este é um campo movediço porque, como vimos, as práticas docentes também são atravessadas pelas crenças e convicções dos/as professores/as, por outro lado uma formação inicial e continuada consistentes podem oportunizar os docentes em formação modificar suas crenças e práticas.

A análise dos dados nos permite afirmar que a presença de estudantes negros no corpo discente, e a existência de coletivos de estudos e grupos de pesquisas que incorporam a temática racial foram fatores de significativa incidência na formação dos professores que ultrapassam a política curricular da instituição. As pautas e ações dos coletivos negros evidencia a construção de um currículo produzido pelos/as alunos/as que perseguem um percurso formativo diferente do prescrito pela instituição.

Observou-se que alunas do curso de pedagogia e integrantes de coletivos, inscrevem outras cartografias de formação quando, em detrimento da assiduidade em aulas de disciplinas obrigatórias do currículo oficial, frequentam espaços dentro e fora da universidade, como, por exemplo, saraus, palestras, eventos na cidade, reuniões dos coletivos, intervenções, mesas de debates.

O acesso de estudantes negros às universidades tem construído outras características de militância social e de enfrentamento ao racismo. A presença das diferenças nos bancos universitários pode desafiar, questionar e modificar o currículo eurocêntrico, racista, monocultural e heteronormativo, deslocando discursos e conteúdos para dar destaques às vivências e às experiências dos atores sociais.

Por isso, consideramos que as mudanças estruturais nos processos de formação para a ERER têm suas possibilidades ampliadas se discutidas no bojo dos desdobramentos das políticas de Ações Afirmativas na graduação e na pós-graduação.

⁹⁹ Segundo as DCNs-ERER, uma educação das relações étnico-raciais que pretenda criar novas pedagogias exige que se desfaçam alguns equívocos. São eles: 1) preocupação das professoras no sentido de designar ou não seus alunos negros como negros ou como pretos, sem ofensas; 2) a afirmação de que os negros se discriminam entre si e que por isso também seriam racistas; 3) superar a crença de que a discussão sobre a questão racial se limita ao Movimento Negro e a estudiosos do tema, não à escola e, por fim, 4) esclarecer que o racismo, o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento só atingem os negros (DCNs-ERER, 2004). Nos cursos de formação continuada, também identificamos outros equívocos, dilemas e profecias auto-realizadoras expressas nos depoimentos e trabalhos das docentes. Algumas delas são: a) as crianças negras aprendem menos; b) professores/as da área de exatas não precisam implementar a Lei nº 10.639/03; c) as discussões sobre a questão racial devem ser feitas pelas professoras negras; d) se na sala não existir crianças negras, preciso trabalhar a temática?; e) só é necessário trabalhar a temática em novembro?; f) O preconceito vem de casa (um equívoco de quem não vê a escola como produtora de desigualdades raciais); g) não existe racismo na educação infantil, pois as crianças não são racistas; h) silenciamento frente às situações de racismo – “é melhor não tratar desse assunto para não despertar preconceito”.

Os dados apontam que alguns desafios não superados pela instituição interferem na formação para a EREER na UFSCar, tais como: a personificação da temática na figura de alguns docentes; a não transversalidade do debate racial e ensino da história e cultura africana e afro-brasileira proposta curricular do curso; a concentração da temática na área de didáticas; a ausência da questão racial no PPC como orientadora do perfil de identidade docente; a desarticulação entre os departamentos que refletem nas disciplinas de fundamentos e metodologias; as diferentes perspectivas teóricas dos docentes que não dialogam.

A falta de diálogos entre os departamentos está enraizada na estrutura organizacional da universidade, o que dificulta aproximações de professores pesquisadores da temática racial alocados em departamentos diferentes, no sentido construir uma agenda para a formação do professor, independente das linhas teóricas. De um lado se propõe uma disciplina optativa ofertada pelo DEd e do outro lado a disciplina obrigatória ofertada pelo DTPP e outras ações do NEAB e ACIEPEs. Ainda que se considerem as diferentes linhas e perspectivas teóricas, apontamos a necessidade dos departamentos do curso de pedagogia pautar uma agenda política, não necessariamente homogênea, mas que possibilite os discentes transitar nas diferentes perspectivas teóricas compreendo o complexo debate das relações raciais com suas refutações, críticas, tensões e perspectivas.

Os resultados também apontam para a necessidade de se construir uma agenda política, não necessariamente homogênea entre professores, departamentos e linhas de pesquisa, mas com objetivos articulados em prol de um projeto educativo e formação docente antirracista que se comprometa com a elaboração de pedagogias descolonizadora e com prática pedagógica que leva a universidade a pesquisarem no *locus* onde há legitimação de processos e conteúdos educativos para que possam vivenciar práticas educativas em seus processos de subjetivações, de agenciar a vida, suas razões de ser, seus modos de materializar-se e seus materiais capazes de ampliar debate nos cursos de formação de professores na perspectiva da EREER para além da sensibilidade e obrigatoriedade, mas da legitimidade e reconhecimento das escrevivências das quais nos fala Conceição Evaristo.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. A importância das meninas pobres para a História da Educação, IN: ABRAMOWICZ, Anete e MELLO, Roseli Rodrigues de. (ORGs) Educação: Pesquisa e Práticas. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

ABRAMOWICZ Anete; MORUZZI, Andrea Braga. **Infância, raça e currículo: alguns apontamentos sobre os documentos brasileiros para educação infantil.** Revista Contemporânea de Educação, vol. 10, n. 19, janeiro/junho de 2015.

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe, **Em torno das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana”:** uma conversa com historiadores. Estudos Históricos, rio de Janeiro , vol. 21, nº 41, jan-jun , 2008 p. 5-50. Disponível em : http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-21862008000100001&script=sci_arttext acesso em janeiro de 2015

AGUIAR et al. **Diretrizes curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação.** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 819-842, out. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a10v2796.pdf>. Acessado em 08 janeiro de 2014.

AIRES, **História da Disciplina Escolar Química: o caso de uma instituição de ensino secundário de Santa Catarina 1909-1942.** 2006, 265f. Dissertação (Mestrado em Educação) UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Florianópolis, SC.

ANDRÉ, Marli et al. **Estado da arte da formação de professores no Brasil.** *Educ. Soc.*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 301-309, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a15v2068.pdf>>. Acesso em: 15 de julho de 2014.

APPLE, Michel. Políticas de direita e branquidade: a presença ausente da raça nas reformas educacionais, *Revista Brasileira de Educação*, N 16, pp 61-67, 2001

AQUINO, Julio Groppa. Pedagogização do pedagógico: sobre o jogo do expert no governo docente. *Educação* (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 2, p. 201-209, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/12941/945> Acesso em: 05 de março de 2015.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa-Portugal. 1997.

BELLOTTO, H. L. **Os instrumentos de pesquisa no processo historiográfico.** In: Congresso Brasileiro de Arquivologia, 4, 1979, *Anais*, p. 133-147.

BERRY, Theodora Regin **Engaged Pedagogy and Critical Race Feminism.** *Educational Foundations*, v24 n3-4 p19-26 Sum-Fall 2010. Disponível em: <http://eric.ed.gov/?q=Engaged+Pedagogy+and+Critical+Race+Feminism+&id=EJ902670>. Acesso em 26/09/2014

BHOPAL, Kalwant ; RHAMIE, Jasmine. **Initial Teacher Training: Understanding "Race," Diversity and Inclusion.** *Race, Ethnicity and Education*, v17 n3 p304-325 2014. Taylor francis online. Disponível em: <http://eric.ed.gov/?q=Initial+Teacher+Training%3a+Understanding+%22Race%2c%22+Diversity+and+Inclusion&id=EJ1025919>. Acesso em: 26/09/2014

BOURDIEU, Pierre.; SAINT-MARTIN, M. **As categorias do juízo professoral** In: BOURDIEU, Pierre, *Escritos de Educação*, Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **A gênese dos conceitos de habitus e de campo** In: BOURDIEU, P. *O poder Simbólico*. 7. Rio de Janeiro: Bertrand, 2004.

_____. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico.** São Paulo: Editora UNESP, 2004c.

BRASIL, Congresso Nacional **Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003**, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2003

BRASIL, Congresso Nacional. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. In: SILVA, C. S. B. da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2003. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 66).

BRASIL, **Parecer CNE/CP/003/2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico/Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução **CNE/CP nº 1 de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico/Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1/2006, aprovada em 15 de maio de 2006. **Institui Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia**, licenciatura.

BRASIL. **Presidência da República Casa Civil. LEI Nº 12.288, DE 20 DE JULHO DE 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003.

BRASIL, **Presidência da República Casa Civil. LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Ed. da Unesp, 1999

CANEN Ana; MOREIRA Antônio Flávio Barbosa. **Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente**. In *Ênfases e Omissões no currículo*. CANEN, Ana; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. (org) Campinas-SP: Papirus, 2001. p.15-44.

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. **Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncio e perspectivas.** Revista Brasileira de Educação, v. n. 48 set/ dez. 2011, p. 641-813.

CADERMATORI, Lígia. O que é Literatura. 2º Ed. São Paulo: Brasiliense, 2010, (Coleção Primeiros Passos).

CARDOSO, Ivanilda Amado. **A formação de professores/as para a educação das relações étnico-raciais: limites e possibilidades no Curso de Pedagogia da UNESP de Marília (1963-2011).** 2013, 147f. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Universidade Estadual Paulista- UNESP.

CARREIRA, Denise; SOUZA, Ana Luci Silva. Indicadores da qualidade na educação: relações raciais na escola/ São Paulo: Ação Educativa, 2013. 112p. In: ISBN: 978-85-86382-26-0 1. Educação. 2. Relações Raciais. 3. Racismo. 4. Discriminação. 5. Ação Educativa. 6. UNICEF. 7. SEPPPIR. 8. MEC. I. Autor. II.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: Freitas, M.C. (Org.). *História social da infância no Brasil.* São Paulo: Cortez; Bragança Paulista: EDUSF, 1997.

CHAUÍ, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva.** Revista Brasileira de educação. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf> Acesso em 10 de março de 2015.

CLOSSON, Rosemary B.; BOWMAN, Lorenzo; MERRIWEATHER, Lisa R. **Toward a Race Pedagogy for Black Faculty.** Adult Learning, v25 n3 p82-88 Aug 2014 Disponível em: <http://eric.ed.gov/?q=Toward+a+Race+Pedagogy+for+Black+Faculty&id=EJ1032301>. Acesso em: 26/09/2014.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía, SANTOS, Raquel Amorim Dos, SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e. **Educação e relações raciais: estado da arte em programas de pós-graduação em educação (2000-2010).** In: Anais do Copene. Ações afirmativas: cidadania e relações étnico-raciais, Belém-PA. UFPA, 2014.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** Tradução Magda Lopes. Porto Alegre: ARTMED, 2010.

CUNHA, Lídia Nunes. **A população negra nos conteúdos ministrados no curso normal e nas escolas públicas primárias de Pernambuco, de 1919 a 1934.** In: ROMÃO, J. (org) História da Educação do Negro e outras histórias/Organização: SECAD,2005 (Coleção Educação para Todos), 278p.

DÁVILA, Jerry. *Diploma de brancura: política social e racial no Brasil (1917-1945).* Trad. Claudia Sant'Ana Martins. São Paulo: Editora Unesp, 2006. 400p.

DIAS- DA-SILVA, Maria Helena G. Frem. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 381-406, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html> Acesso em: 28 de fevereiro de 2015.

DIAS, Lucimar Rosa, **No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo**. 2007, 321f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo.

DIAS-DA-SILVA, Maria. Helena G. Frem e FERNANDES, Maria. José Silva Fernandes. As condições de trabalho dos professores e o trabalho coletivo: mais uma armadilha das reformas educacionais neoliberais? V I Seminário da Rede Estrada – Regulação educacional e Trabalho docente. UERJ, Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/as_condicoes_de_trabalho_do_prof.pdf Acesso em 23 de fevereiro de 2015.

DURHAM, Eunice. A Formação de Professores para a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental. Disponível em: <http://erdurham.blogspot.com.br/2008/06/formao-de-professores-para-educacao.html> Acesso em 20 de março de 2013.

DURHAM, Eunice. Fábrica de maus professores. Revista *Veja*, São Paulo, v. 41, Educação antirracista caminhos abertos para a lei 10.639/03. Brasília: SECAD, 2005, p. 39-62.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. 2 ed. São Carlos: Editora: Claraluz, 2008. 112 p.

FOUCAULT, 1979 Michael. (1979). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.

GATTI, Bernardete Angelina ; BARRETTO, Elba S. de Sá;. MARLI, Eliza Dalmazo de A. A. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

GHENDIN, Evandro. **Tendências e dimensões da formação do professor na contemporaneidade** Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/evandroghedinconferenciaabertura.pdf>. Acesso em 26 de agosto de 2014.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **Era uma vez Eunice Durham tropeçando e a esquerda esperando a revolução**. Disponível em: <https://ghiraldelli.wordpress.com/2008/11/25/era-uma-vez-eunice-durham-tropecando-e-a-esquerda-esperando-a-revolucao/> Acesso em 20/03/2015.

GIL, Antônio Carlos. **Estudo de Caso**. São Paulo; Atlas, 2009, 148p.

GIL, Maria Stella C Alcantara. Prefácio in: GONÇALVES, Petronilha Beatriz e MORAES, Danilo Souza (Org) **Ações afirmativas: perspectivas de pesquisas de estudantes da reserva de vagas**. São Carlos. Editora EdUFSCar, 2015. 273.

GIROUX, H. Praticando **Estudos Culturais nas Faculdades de Educação**. In: SILVA, T.T. (Org.) *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GOMES, Nilma Lino (org.) *Práticas Pedagógicas de trabalho com as relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03*. Brasília: MEC; UNESCO, 2012b, 424p.

_____. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**. In: *Educação antirracista : caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 /Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade*. – Brasília: Ministério da Educação,

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

_____. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas.** RBPAE – v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

_____. **Relações étnico/raciais, educação e descolonização dos currículos.** *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012a. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf> Acessado em 25 de agosto de 2014.

_____. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação.** Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, São Paulo, 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/>. Acesso em 05 de maio de 2010.

_____. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVLLEIRO, E. (Org) **Racismo e antirracismo na educação.** São Paulo: Sammus, 2001. p. 83-96.

_____. Mulheres negras e educação: trajetórias de vida e história de lutas. 1999, Disponível em: http://www.miniweb.com.br/educadores/artigos/pdf/profas_negras.pdf. Acessado em: 25 de março de 2014.

GONÇALVES e SILVA, Petronilha Beatriz. **As relações étnico-raciais precisam ser reeducadas para que de fato todas as pessoas possam exercer plenamente a sua cidadania.** Entrevista Informativo outubro/novembro 2012 - FAI-UFSCar. Disponível em: <http://www.fai.ufscar.br:8080/FAI/noticias/201cas-relacoes-etnico-raciais-precisam-ser-reeducadas-para-que-de-fato-todas-as-pessoas-possam-exercer-plenamente-a-sua-cidadania201c>. Acesso em dezembro de 2014.

GONÇALVES e SILVA, Petronilha Beatriz. **Entre Brasil e África: Construindo Conhecimento e Militância.** Belo Horizonte-MG. Editora Mazza, 2011.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio. **Racismo e antirracismo no Brasil.** São Paulo: Editora 3, 1999.

HAMPATÉ BÂ, Amadou “A tradição viva”. In: Coleção História Geral da África da UNESCO, 2010. Volume I: Metodologia e pré-história da África (Editor J. Ki-Zerbo), cap. 8. 167, 212.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** Tradução de Marcelo Brandão Cippola- São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada (1914-1977)** 10ª ed. São Paulo: Ática, 2014.200p.

JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de. **De como tornar-se o que se é: narrativas implicadas sobre a questão étnico-racial, a formação docente e as políticas para equidade.** 2007. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

KING, Joyce. **Usando o pensamento africano e o conhecimento nativo da comunidade.** In: GOMES, N.L. GOLÇALVES E SILVA, P. B. (org) Experiências étnico-culturais para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, 79-93 pp.

LIBÂNEO, José Carlos. PIMEITA, Selma Garrido. **Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança.** Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99, Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a13v2068.pdf> Acessado em: 08 de janeiro de 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências Pedagógicas na Prática Escolar. In: LUCKESI, Cipriano Carlos (Org) Filosofia da Educação. (Coleção magistério- 2ª Grau. Série formação do professor) São Paulo: Cortez,1990.

LOPES; Ingrid Anélise; OLIVEIRA Anna Augusta. **S. Alguns aspectos sobre o processo de aquisição da escrita por uma criança pequena com Síndrome de Down.**

PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 32, n. 2, 617-643, maio/ago. 2014 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2014v32n2p617>. Aceso em 5 de agostos de 2015.

LÓPEZ, Laura Cecília. O conceito de racismo institucional: aplicações no campo da saúde. Interface - Comunicação, Saúde, Educação., v.16, n.40, p.121-34, jan./mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.org/pdf/icse/v16n40/aop0412.pdf>. Acesso em: agosto de 2015.

LUIZ, Maria Fernanda. Educação das relações étnico-raciais: contribuições de cursos de formação continuada para professoras(es). 2013, f 140. Dissertação de Mestrado em Educação Universidade Federal de São Carlos, São Carlos- SP.

KRAMER, Sonia. . Resistir, sobreviver e viver para contar o holocausto. In: SOUZA, Elizeu Clementino; BALASSIANO, Ana Luiza Grillo; OLIVEIRA, Anne-Maria Milon. (Org.). Escrita de si, resistência e empoderamento. 1aed.Curitiba: CRV, 2014, v. 1, p. 39-53.

MEYER, Dogmar Estermanm. **Das (im) possibilidades de se ver como anjo** In: GOMES, N.L. GOLÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. (org) Experiências étnico-culturais para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, 51-69 p.

MCLAREN, Peter. Multiculturalismo Crítico. São Paulo: Editora: Cortez, 2000.

MIZUKAMI, Maria da Graça; REALI, Aline M. M. Rodrigues. **O Professor a ser formado na UFSCar: uma proposta para a construção de seu perfil profissional** In: formação de professores na UFSCar: concepção, implantação e gestão de projetos pedagógicos das licenciaturas PIERSON, Aline Helena Campos, SOUZA, Maria Helena A. O e (org). São Carlos: Editora EdUFSCar, 2010. 311p.

MONTEIRO, Rosana Batista. **A educação para as relações étnico-raciais em um curso de Pedagogia : estudo de caso sobre a implementação da Resolução CNE/CP 01/2004.** 2010. 267f Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos- SP.

MOREIRA, Antônio Flávio B. **Currículo, cultura e formação de professores.** Educar; Curitiba, n. 17.p.39-52.2001. Editora da UFPR. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/2066>. Acesso em: 10 de agosto de 2015.

MULLER, Tânia Mara Pedroso. COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **Formação de professores, relações raciais e educação: a Lei no. 10.639/03 em perspectiva** IN: ANAIS DO VIII CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISADORES/AS NEGROS/AS- Belém-PA, 2014.

MUNANGA, Kabengele. **Educação e diversidade cultural**. In: Cadernos PENESB, Niterói: Eduff V. 10 2008/2010. p. 37-54. n. 47, p. 17-21, nov. 2008. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/261108/entrevista.shtml> Acesso em 20 de março de 2015.

_____. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Disponível em: <http://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59> Acessado em: 25 de novembro de 2015

NÓVOA, Antônio. **Tendências atuais na formação de professores: o modelo universitário e outras possibilidades de formação**. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 11., 2011, Águas de Lindoia. Anais... Águas de Lindoia:

OLIVEIRA, Iolanda de. **A formação de profissionais docentes para a educação das relações raciais nos planos nacionais da educação** Disponível em: http://www.ufpe.br/cead/estudosepesquisa/textos/iolanda_oliveira1.pdf Acessado em 22 de agosto de 2014.

OLIVEIRA, Luiz Claudio. **Dos limites ideológicos à aplicação da Lei 10639/03: Representações sobre religiões afro-brasileiras na formação de professores**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

OLIVEIRA, Iolanda de. **A construção histórica e social do racismo e suas repercussões na educação contemporânea**. Cadernos Penesb, 9, Educação e População Negra. Niterói, Editora da UFF, dez. 2007, p. 257-282.

PAULA, Benjamin Xavier de. ; GUIMARÃES, Selva. **10 anos da lei federal nº 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas**. Revista Educ. Pesquisa., São Paulo, v. 40, n. 2, p. 435-448, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n2/v40n2a09.pdf> Acesso em: 25/09/2014.

PIMENTA, Selma Garrido. **Panorama atual da didática no quadro das ciências da educação: educação, pedagogia e didática**. In PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Pedagogia, ciência da educação? São Paulo: Cortez, 1996, p. 39-70.

PINHEIRO, Juliano Soares. **Aprendizagens de um grupo de futuros(as) professores(as) de química na elaboração de conteúdos pedagógicos digitais: em face dos caminhos abertos pela lei federal nº 10.639 de 2003**. 2009. Dissertação (Mestrado em Química) Universidade Federal de Uberlândia – UFU,.

PINTO, Regina Pahim. **Diferenças étnico-raciais e formação do professor**. Cadernos de Pesquisa, n. 108, p. 199-231, nov. 1999.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino. **Movimento negro no cenário brasileiro: embate e contribuições à política educacional nas décadas de 1980-1990**. 2005 114f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP.

ROMÃO, Jeruse. **O educador, a educação e a construção de uma autoestima positiva no educando Negro**. In: CAVLLEIRO, E. (Org.) Racismo e antirracismo na educação. São Paulo: Sammus, 200. p. 161-178.

SANTIAGO, Flávio. **Potencialidades Pedagógicas para a Educação das Relações Etno-raciais em imagens integrantes da Coleção Professor Eduardo de Oliveira e Oliveira**. 66f TCC, Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de São Carlos, 2010. Orientadora Petronílla Beatriz Gonçalves e Silva.

SANTOS, Aldenir dias dos. **Percepção das formandas e dos formandos do ano 2003 do Curso de Pedagogia da UNIMEP, sobre questões referentes às relações raciais na prática docente**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2003.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças – cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Alexandra Lima. **Formação de professores e relações étnico-raciais: um balanço da produção acadêmica**. Anais do Copene Ações. Afirmativas: cidadania e relações étnico-raciais, Belém, UFPA, 2014.

SILVA, Casimiro Paschoal. **Centro de Cultura Afro-brasileiro Congada de São Carlos**. Cad. Pesquisa. (63), 1987. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/627.pdf> Acesso em dezembro de 2014.

SILVA, Douglas Verrangia Corrêa da. **A educação das relações étnico-raciais no ensino de Ciências : diálogos possíveis entre Brasil e Estados Unidos**. 2009, f 322. Tese de Doutorado em Educação Universidade Federal de São Carlos, São Carlos- SP.

SILVA, Glênio Oliveira da. **Arcabouço jurídico normativo pedagógico da Lei Federal nº 10.639/2003 na Universidade Federal de Uberlândia: avanços e limites**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia – UFU.

SILVA, Maria Aparecida (Cidinha). **Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial**. In: CAVLLEIRO, E. (Org.) Racismo e antirracismo na educação. São Paulo: Sammus, 2001. p. 65-104p.

SILVA, Rafael Ferreira. **Educando pela diferença para a igualdade: professores, identidade profissional e formação continuada**. 2010, 316f Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. Ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica. 2011.154p

SILVÉRIO, Valter Roberto. **Multiculturalismo e o reconhecimento: mito e metáfora**. REVISTA USP, São Paulo, n.42, p. 44-55, junho/agosto 1999. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/28454/30311>. Acesso em 15 de julho de 2014.

SILVÉRIO, Valter Roberto. TRINDAD,C.T. **Há algo de novo a dizer sobre relações raciais no Brasil Contemporâneo?** In: Educ. Soc. Campinas, v. 33n.1120,p.819-914, jul.-

set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/13.pdf> . Acesso em: 15 de julho de 2014

SISS, Ahyas. **Multiculturalismo, educação brasileira e formação de professores: verdade ou ilusão?** In: 28ª Reunião Anual da ANPE, GT 21- Afro-brasileiros e Educação, 2005. Disponível em: 28reuniao.anped.org.br/textos/gt21/gt211442int.rtf Acesso em: 15 de Dezembro de 2014.

TEIXEIRA, Moema Poli. **Relações Raciais na Sociedade Brasileira.** In: OLIVEIRA, I. e SISS, Ahyas (org.) Caderno PENESB. População Negra e Educação Escolar. Niterói: EdUFF. nº 7, nov. de 2006.

YIN, Robert. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 2.ed. Porto Alegre : Bookman, 2001.

APÊNDICE A
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado/a para participar da pesquisa de mestrado intitulada: “Formação Inicial de Professores/As para a Educação das Relações Étnico-Raciais: Limites e Possibilidades no Curso de Pedagogia” sob a responsabilidade da pesquisadora Ivanilda Amado Cardoso com orientação da Prof^a Dr^a Tatiane Cosentino Rodrigues. A pesquisa conta com financiamento da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

A pesquisa tem como objetivo analisar a política de formação de professor/as para a educação das relações étnico-raciais na UFSCar- São Carlos e identificar as percepções e experiências de coordenadores/as, de professores/as e de graduandos/as do curso de Pedagogia da Universidade quanto à educação das relações étnico-raciais. Sua participação consistirá em responder a uma entrevista semiestruturada. Os dados fornecidos são de uso exclusivo da pesquisa.

Conforme a resolução CNS 466/12 a identidade dos entrevistados será preservada durante todo desenvolvimento da pesquisa, como prescrito na referida resolução no item IV. 3.e “garantia de manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa durante todas as fases da pesquisa”.

O uso do áudio e vídeo é considerado seguro, porém é possível ocorrer alguns desconfortos e riscos. Os desconfortos e riscos que eventualmente venham ocorrer serão de ordem subjetiva, uma vez que se trata de entrevistas solicitando as percepções dos sujeitos sobre a política de formação de professores para a educação das relações étnico-raciais. Se ocorrer algo incomum a você, precisaremos saber, e sinta-se a vontade de nos comunicar a qualquer momento para falar sobre suas preocupações ou dúvidas.

Os desconfortos poderão aparecer na entrevista em questões que envolvem posicionamentos e análises pessoal e profissional sobre o curso de pedagogia e/ou de algumas disciplinas. Neste caso, o participante tem por direito NÃO responder questões que julgarem comprometedoras, complexas ou que não tenha conhecimento sobre o assunto.

Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Salvo quando o/a participante, por sua vontade própria, autorizar a divulgação de sua identidade. Reiteramos que todas as medidas éticas serão tomadas para que a identidade dos participantes permaneça em sigilo. Após a aplicação da entrevista, nos comprometemos em realizar a transcrição e retornar aos participantes para ajustes, recortes e avaliação dos trechos que serão divulgados. Os participantes poderão solicitar a NÃO divulgação de trechos ou totalidade da entrevista.

Os participantes têm garantia de plena liberdade ao participante da pesquisa, de recusar-se em participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização algum. Não haverá qualquer contrapartida financeira, ou de outra ordem aos que aceitarem participar da pesquisa.

Não haverá benefício direto ao participante deste estudo, contudo a pesquisa possibilitará aos sujeitos refletirem sobre seu processo formativo na temática da educação das relações étnico-raciais, ademais sua participação será importante para ampliar o debate sobre metodologias de formação docente para as relações étnico-raciais, além de contribuir com a produção acadêmica sobre a formação de professores/as, para a implantação e implementação da Lei 10.639/03 nos cursos de pedagogia.

Ressaltamos que, esta pesquisa apresenta riscos mínimos, pois as entrevistas serão respondidas pelos participantes mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

É garantido ao participante da pesquisa uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Declaro estar ciente e de acordo com as condições de uso das informações por mim concedidas, por meio de questionário e/ou entrevista, e aceito participar da pesquisa, bem como autorizo a utilização das informações conforme ressalvas mencionadas acima.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Caso tenha qualquer dúvida, deseje cancelar/modificar seu consentimento ou queira solicitar informações entre em contato com a pesquisadora: Ivanilda Amado Cardoso. RG 532435266; telefone 16 98845-6654. e-mail: ivaamado@hotmail.com.

Deste modo, _____ (não autorizo/autorizo) a divulgação de minha identidade na pesquisa.

Nome: _____

Assinatura do sujeito da pesquisa

RG ou CIC:
Local e Data

Ivanilda Amado Cardoso
Mestranda em Educação PPGE/CAPES/UFSCar

APÊNDICE B

Roteiro de Entrevista para alunos/as

DIMENSÃO 1 - Perfil dos sujeitos entrevistados

- c) Idade, pertencimento racial, por que escolheu pedagogia, ano de ingresso, experiências pessoais familiares/ motivações para a escolha do curso;
 - d) Conhecimentos da Lei nº 10.639/03 e dos dispositivos legais que orientam o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira e concepções sobre educação das relações étnico-raciais.
1. Você conhece a lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira?
 2. O quanto você diria que conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?
 3. Você considera importante estudar temas relacionados às questões raciais no curso de pedagogia?
 4. Você vai realizar TCC? Qual será seu tema de pesquisa? Você realizou TCC? Qual foi seu tema de pesquisa?
 5. Você já realizou algum trabalho/ seminário/ artigo etc. sobre relações raciais?

DIMENSÃO 2 - Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia da UFSCar – Campus de São Carlos : Análise na perspectiva da EREER

- d) Organização curricular, áreas do conhecimento na formação do pedagogo; b) Departamentos, Projeto Pedagógico do Curso, disciplinas que apresentam termos e conceitos relacionados à temática, entre outras mencionadas pelos participantes, tempo e espaço;
 - e) Bibliografia mencionada pelos/as alunos/as
 - f) Outros espaços de formação na perspectiva da EREER
1. Você considera que as DCNs EREER foram implementadas no curso de pedagogia da UFSCar?
 2. Durante seu curso você conheceu bibliografias sobre temáticas relacionadas ao ensino da história e cultura africana e afro-brasileira? Pode citar algum/a autor/a? e/ ou texto?
 3. Quais disciplinas abordaram temáticas sobre relações raciais, racismo, discriminação, ensino da história e cultura africana e afro brasileira?
 4. Em sua percepção, quais foram as reações dos alunos e dos professores em relação a inserção da temática no curso?
 5. Como você sintetizaria o conhecimento que você tem sobre educação das relações étnico-raciais e ensino da história e cultura africana e afro-brasileira. O que você entende por educação das relações étnico-raciais?

6. O que você gostaria de aprender no curso de pedagogia? (de modo geral e sobre a questão racial)
7. O tema das relações étnico-raciais apareceu cotidianamente e espontaneamente na sala de aula/ Quando apareceu como foi a condução dos/as professores/as?
8. Você identifica alguma linha teórica mais forte no curso de pedagogia?
9. Você já teve acesso ao projeto político pedagógico do curso?
10. Você considera que outros ambientes da universidade possibilitaram momentos de reflexões e conteúdos sobre relações étnico-raciais?

DIMENSÃO 3 - Indicadores de consistência política.

- b)** Pesquisas de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC);
- c)** Percepções, experiências e intervenções pedagógicas no desenvolvimento do estágio curricular;
- d)** Materiais pedagógicos que os discentes conhecem para trabalhar a temática.

1. Você está realizando/ já realizou Estágio? Você atua na educação básica?
2. Durante a realização do seu estágio (atuação como docente) você já presenciou alguma situação de racismo? Você realizou algum tipo de intervenção?
3. Diante dessa situação o que você fez? Você sentiu-se segurança para intervir pedagogicamente?
4. Você considera que o curso ofertou bases formativas para uma atuação pedagógica antirracista?
5. Você conhece materiais pedagógicos para trabalhar a temática das relações étnico-raciais? Quais?
6. Se você fosse preparar uma aula sobre relações raciais em quais lugares buscaria materiais?

APÊNDICE C

Roteiro de Entrevista – Professor

Roteiro de Entrevista – Professor

Perfil

Nome, idade, Pertencimento racial- como se autodeclara. Trajetória de formação, departamento, disciplinas que já ministrou e ministra atualmente. Atua na pós-graduação? Quais disciplinas?

DIMENSÃO 1 - Conhecimentos dos dispositivos legais que orientam o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira

1. O que você acha de inserção de temas relacionados às questões raciais no curso de pedagogia?
2. Na pós-graduação ministra alguma disciplina que contemple conteúdo sobre relações étnico-raciais?

DIMENSÃO 2 – *Trajetória formativa da instituição* – Formação ofertada pela universidade

Relações raciais no curso de pedagogia

1. *vo* ministra uma disciplina no curso de pedagogia denominada (nome da disciplina) Quando e por quê decidiu ofertar essa disciplina?
2. com quais autores e recursos didáticos costuma utilizar na disciplina.
3. Qual o grau de aderência – número de matrículas
4. Quando você trata de relações raciais em sua disciplina como os alunos reagem ao tema?

DIMENSÃO - 3 Formação para EREER e conjuntura acadêmica

1. Em sua concepção quais conteúdos são centrais na formação de professores para EREER?
2. Para o senhor existe uma perspectiva teórica que melhor atenderia os princípios de uma educação das relações étnico-raciais?
3. Quais perspectivas teóricas orientam suas pesquisas? E quais as possibilidades de relação com a temática da educação das relações étnico-raciais?
4. Você considera que as DCNs EREER foram implementadas no curso de pedagogia da UFSCar?
5. No processo de readequação do curso de pedagogia entre 2011 e 2012 houve alguma discussão em relação a lei 10.639/03 e as Diretrizes para a educação das relações étnico-raciais?
6. Como o contexto atual dos departamentos pode facilitar ou dificultar uma adequada curricular para atender as DCNs EREER?
7. Como o tema das relações étnico-raciais dialoga com seu departamento e linha de pesquisa na pós-graduação?
8. Quais são os principais desafios, entraves e possibilidades na gestão da universidade e no centro de ciências humanas inserir a temática racial no curso de pedagogia?

APÊNDICE D
Quadro síntese do Plano de Ensino

ANO – 2013/1 e 2014/2	
DISCIPLINA: 171611 SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICORACIAIS (DED. OPT.)	
Objetivos	Possibilitar a discussão e acesso aos conhecimentos a respeito da questão racial na sociedade brasileira e a relação com os processos educativos. Discutir sobre a construção de projetos educativos na perspectiva da diversidade étnico-racial no Brasil. Propiciar o conhecimento de propostas de educação das relações étnico-raciais que visam a eliminação da discriminação racial, do preconceito racial e do racismo, de acordo com a Lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004).. Discutir as políticas de ações afirmativas na educação e as ações educativas de combate ao racismo, às discriminações raciais e aos preconceitos raciais.
Ementa	Estudos sobre a diversidade étnico-racial da sociedade brasileira; História e Geografia da África; História do Negro no Brasil; Cultura Africana e Afro-brasileira; Escola e relações étnico-raciais; Reflexão sobre raça, etnia, racismo, discriminação, preconceito, etnocentrismo. Ideologia do branqueamento e o mito da democracia racial na educação brasileira; Políticas de Ações afirmativas na educação; A Lei 10.639/2003 e seus desdobramentos e Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações.
Tópicos Duração	<p>Apresentação da disciplina; A Lei n.º 10.639/2003 e Lei 11.645/08 (4 horas)</p> <p>Unidade 1 DCNs EREER 4 horas)</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ DCNs EREER. Parecer CNE/CP 3 de 10/03/2004; ✓ Plano nacional de implementação das DCNs EREER <p>Unidade 2 História e Geografia Africana (8 horas)</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Introdução à história e geografia da África <p>Unidade 3 História do Negro no Brasil (12 horas)</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ O negro na colonização do Brasil ✓ O negro no pós-abolição e no século XX ✓ Desigualdades raciais e luta antirracista; ✓ O Movimento Negro no Brasil contemporâneo <p>Unidade 4 Políticas de Ação Afirmativa (8 horas)</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ As políticas de ação afirmativa na educação <p>Unidade 5 Culturas Africana, Afro-brasileira e Indígena (8 horas)</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cultura e formação de identidades ✓ As culturas africana e afro-brasileira ✓ A cultura indígena brasileira <p>Unidade 6 Escola e Relações Étnico-Raciais (12 horas)</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Discriminação e preconceito no cotidiano escolar ✓ Formação identitária da criança negra ✓ Avaliação e encerramento da disciplina. (4 horas)
Bibliografia	<p>Bibliografia Básica</p> <p>BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/SEPPIR, 2004</p> <p>BRASIL. Educação antirracista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da educação, 2005.</p> <p>GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz; SILVÉRIO, Valter Roberto (Coord.). Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.</p> <p>MUNANGA, Kabengele. (org.) Superando o Racismo na escola. [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.</p> <p>Bibliografia complementar</p> <p>ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia M. de A.; SILVÉRIO, Valter. R. (orgs). Educação como prática da diferença. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.</p>

- ALBERTI, Verena e PEREIRA, Araújo Amílcar. Histórias do movimento negro no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas, CPDOC-FGV, 2007.
- ALBUQUERQUE, W. R. & FRAGA FILHO, W. Uma história do negro no Brasil. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fund. Cultural Palmares, 2006.
- ANDREWS, George Reid. Negros e brancos em São Paulo (1888-1988). Bauru: Edusc, 1998.
- ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. A África, a Educação Brasileira e a Geografia IN: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal no. 10.639/03. Brasília: SECAD / MEC, 2005 pp.167-172.
- ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. A Geografia, a África e os Negros Brasileiros. In: MUNANGA, Kabengele (Org.) Superando o Racismo na Escola. Brasília: SECAD / MEC, 1999. pp.167-182
- ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. África ? Meio Ambiente, Antigos Estados Políticos e Referências Territoriais da Diáspora. In: UnB- CEAD. Educação Africanidades Brasil. Brasília: UnB- CEAD / MEC- SECAD, 2006. pp. 53-68
- ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. Estrutura Espacial do Imperialismo, a Independência Política no Século XX e o Contexto Geopolítico Contemporâneo. In: UnB- CEAD. Educação Africanidades Brasil. Brasília: UnB- CEAD / MEC- SECAD, 2006. pp.71-88
- BARBOSA, L.M.A.; SILVA, P.B.G.; SILVÉRIO, V.R. (orgs.) De preto a afro-descendente: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil. São Carlos: EdUFSCar, 2003.
- BASTIDE, Roger. A imprensa negra do Estado de São Paulo. Estudos Afro-Brasileiros. São Paulo, Perspectiva, 1973, pp. 132-156
- BASTOS, Elide Rugai. A questão racial e a revolução burguesa. In Maria Ângela D'Incao (org.). O saber militante; ensaios sobre Florestan Fernandes. Rio de Janeiro, Paz e Terra; São Paulo, UNESP, 1987, p. 140-150.
- BRANDÃO, André Augusto (org.). Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação. Rio de Janeiro: DP&A, Coleção Políticas da Cor, 2007
- BRASIL, Lei 10.639/2003 Disponível http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm
- BRASIL, Lei 11645/2008 Disponível http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm
- BRASIL, Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana. 2009 <http://www.seppir.gov.br/arquivos/leiafrica.pdf>
- BRASIL. Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: 2006.
- CAVALLEIRO, Eliane (Org.). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.
- CAVALLEIRO, Eliane. Do silêncio do lar ao silêncio da escola: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.
- DOMINGUES, Petrônio. Frentenegrinas: notas de um capítulo da participação feminina na história da luta anti-racista no Brasil Cadernos Pagu(28), janeiro-junho de 2007
- DOMINGUES, Petrônio. O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil (1889-1930) Diálogos Latinoamericanos
- DOMINGUES, Petrônio. ?paladinos da liberdade?. a experiência do clube negro de cultura social em São Paulo (1932-1938) Revista de História 150 (1º - 2004), 57-79
- DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. Tempo. Revista do Departamento de História da UFF, v. 12, p. 113-136, 2007.
- DOMINGUES, Petrônio. Os descendentes de africanos vão à luta em terra brasilis. Frente Negra Brasileira (1931-37) e Teatro Experimental do Negro (1944-68). Projeto História, São Paulo, n.33, p. 131-158, dez. 2006
- ESTUDOS AVANÇADOS. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados, v. 18, n. 50, USP.Janeiro/Abril. 2004. Dossiê O negro no Brasil.
- FERES JÚNIOR, João. Aspectos normativos e legais das políticas de ação afirmativa. In: João Feres Júnior e Jonas Zoninsein (org.). Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2005. 304 p.
- FERNANDES, Florestan e BASTIDE, Roger, Brancos e negros em São Paulo. 2 ed., São Paulo, Ed. Nacional, 1959
- FERNANDES, Florestan. A integração do negro na sociedade de classes. São Paulo: Cia. Ed.

- Nacional, 1965.
- FERNANDES, Florestan. O significado do Protesto Negro. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 33. São Paulo: Cortez, 1989
- FERREIRA, Ricardo Franklin. Afro-descendente: identidade em construção. São Paulo, EDUC/Rio de Janeiro, Pallas, 2000.
- FONSECA, Maria Nazareth Soares (Org.). Brasil afro-brasileiro. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- FREYRE, Gilberto. Casa-Grande e Senzala. 41 ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- GOMES, Nilma Lino. Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte. São Paulo:USP, 2002 (tese: doutorado).
- GOMES, Nilma Lino. Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Disponível em: www.rizoma.ufsc.br/pdfs/641-of1-st1.pdf. acesso em 10/4/2011
- GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. In: Aletria ? revista de estudos de literatura. Alteridades em questão. Belo Horizonte, POSLIT/CEL, Faculdade de Letras da UFMG, v.6, n.9, dez/2002, p. 38-47.
- GONÇALVES e SILVA, P. B.; PINTO, R. P. (Org.). Negro e educação: Presença do negro no sistema educacional brasileiro. São Paulo: Ação Educativa ; Anped, 2001.
- GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz; SILVÉRIO, Valter Roberto (Coord.). Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.
- GONÇALVES, Luiz Alberto de Oliveira. Os movimentos negros no Brasil: construindo atores sociopolíticos. Revista Brasileira de Educação, n. 9, São Paulo, 1998, p. 33.
- GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo. Preconceito de cor e Racismo no Brasil. Fonte: <http://pt.shvoong.com/law-and-politics/1825006-preconceito-cor-racismo-brasil/#ixzz1Jau7keyE>
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio. A Democracia Racial: O ideal, o pacto e o mito. Novos estudos, n.61, p.147-162, nov. 2001.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio. Classes, raças e democracia, São Paulo, Editora 34, 2002
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio. Nacionalidade e novas identidades raciais no Brasil: uma hipótese de trabalho. In Jessé Souza (org.). Democracia hoje; novos desafios para a teoria democrática contemporânea. Brasília, Universidade de Brasília., 2001.p. 387-414.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio. Notas Sobre Raça, Cultura e Identidade na Imprensa Negra de São Paulo e Rio de Janeiro, 1925-1950. Afro-Ásia, Salvador, 2003, nº 29-30, pp. 247-270.
- HANCHARD, Michel George. Orfeu e Poder: o movimento negro no Rio de Janeiro e São Paulo. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.
- HASENBALG, Carlos A.; SILVA, Nelson. do Valle ; LIMA, Márcia. Cor e estratificação social. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1999.
- HERNANDEZ, Leila Leite. A África na sala de aula: visita à história contemporânea. São Paulo: Selo Negro Edições, 2005
- MACEDO, Jose Rivair (org.). Desvendando a História da África. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008
- MAIO, Marcos Chor. A História do Projeto Unesco. Estudos Raciais e Ciências Sociais no Brasil, Rio de Janeiro, MAIO, Marcos Chor. O Projeto UNESCO e a agenda das ciências sociais no Brasil dos anos 40 e 50. Revista Brasileira de Ciências Sociais Vol. 14 no 41 outubro/99 p. 141-158
- MOURA, Clóvis. As injustiças de Clío: O negro na historiografia brasileira. Bahia: Ed.
- MOURA, Clóvis. O Negro: de Bom Escravo a Mau Cidadão? Rio de Janeiro: Ed.
- MOURA, Clóvis. História do Negro Brasileiro. São Paulo: Ática, 1989.
- MUNANGA, Kabengele . (org.) Superando o Racismo na escola. [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- MUNANGA, Kabengele. (org.) Estratégias e políticas de combate à discriminação racial. São Paulo: Edusp, 1996
- MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- MUNANGA, Kabengele e GOMES, Nilma Lino. Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos. São Paulo: Global: Ação Educativa, 2004.
- NASCIMENTO, Abdias do. O negro revoltado. Rio de Janeiro: GRD, 1968.
- NASCIMENTO, Abdias do. Teatro Experimental do Negro, Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, n. 25, Brasília, 1997, p. 73.
- NASCIMENTO, Abdias do. Teatro negro no Brasil. Uma experiência sócio-racial, Revista

- Civilização Brasileira, n. 2, Caderno Especial, Rio de Janeiro, 1968, p. 194.
- NASCIMENTO, Abdias. Teatro Experimental do Negro: Trajetórias e reflexões. ESTUDOS AVANÇADOS 18 (50), 2004
- NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.) . Sankofa: matrizes africanas na Cultura Brasileira. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1996
- NASCIMENTO, Elisa Larkin. Cultura em movimento: matrizes africanas e ativismo negro no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2008.
- NASCIMENTO, Elisa Larkin. O Sortilégio da Cor: identidade, raça e gênero no Brasil. ? São Paulo: Summus, 2003.
- PAHIM PINTO R.. O movimento negro em São Paulo: luta e identidade. São Paulo. Tese de Doutorado. FFLCH-USP, 1993
- ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. Almanaque Pedagógico Afro-brasileiro: uma proposta de intervenção pedagógica na superação do racismo no cotidiano escolar; 2.^a ed.; Mazza Edições; Belo Horizonte; 2006
- RODRIGUES, João Carlos. Pequena História da África Negra. São Paulo: Globo,1990.
- ROMÃO, J. (Org.) . História da Educação do Negro e outras histórias. Brasília, MEC/SECAD, 2005.
- SANTOS, Joel Rufino dos. O que é racismo. Brasiliense: São Paulo, 1984.
- SARAIVA, José Flávio Sombra. Formação da África contemporânea. São Paulo: Atual, 1987.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. O Espetáculo das Raças ? cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SERRANO, Carlos e WALDMAN, Maurício. Memória D´África: a temática africana em sala de aula. São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVA, Marcos Rodrigues da - O negro no Brasil: história e desafios. São Paulo: FTD, 1987
- SILVÉRIO, Valter Roberto. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. Cadernos de Pesquisa, n. 117, p. 219-246, novembro/ 2002
- SOUZA, Ana Lúcia Silva [et al...]. De olho na cultura: pontos de vista afro-brasileiros. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2005.
- SOUZA, Neusa Santos. Tornar-se negro: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Graal, 1990.
- TEIXEIRA, Moema de Poli. Negros na Universidade: identidade e trajetórias de ascensão social no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.
- UNESCO. História Geral da África. Vols I a VIII. 2.ed. rev. Brasília : UNESCO, 2010.
- VALENTE, Ana Lúcia. Ser Negro no Brasil Hoje. São Paulo: Moderna, 1987.

ANO – 2015/01	
DISCIPLINA: Práticas Sociais e Processos educativos	
Objetivos	Inserir-se em diferentes espaços sociais com a finalidade de identificar e analisar processos educativos, situando as dimensões de atuação dos futuros pedagogos.
ementa	Estudo introdutório à pesquisa em pedagogia, campo de conhecimento que investiga práticas sociais e processos educativos em ambientes escolares e não escolares. Familiarização com a literatura pertinente a conceitos, termos-chave e postura do pesquisador. Observação e análise de processos educativos e das relações pedagógicas, sociais, étnico-raciais, em diferentes espaços sociais , com vistas a introduzir o pedagogo em contextos de atuação futura ? Ambientes de produção de conhecimentos sobre lazer, religiosidade, trabalho, privação de liberdade, comunicação, moradia, saúde, convívio estudantil, cooperativismo, entre outros. Para tanto, serão utilizados diferentes procedimentos? Resenhas, interações em espaços sociais, observação, conversas informais e entrevistas, diário de campo, elaboração de relatórios parciais e final da pesquisa.
Tópicos Duração	Estudo de textos e situações, espaços e relações - 4 h 2. Espaços sociais como espaços educativos - 4h 3. Identificação com apresentação oral das/os alunas/os sobre os espaços educativos nos quais pretendem realizar o trabalho de campo. Orientações para o trabalho de campo - 4h 4. A educação do olhar no estudo de espaços sociais - 4h 5. Introdução à pesquisa em espaços sociais visando a identificação e compreensão de processos educativos. Apresentação de alunos de semestres anteriores de pesquisas que fizeram nesta disciplina - 4h 6. Diário de pesquisa: notas de campo e notas da literatura, primeiras descobertas e questões - 4h 7. A inserção nos espaços sociais, interações e identificação de processos educativos - 4h 8. Apresentação dos passos realizados na pesquisa e dificuldades apresentadas - 4h 9. Apresentação de pesquisa sobre espaços sociais e processos educativos por pesquisador (a) experiente - 4hs 10. Finalização do trabalho em campo e sistematização do relatório final - 4h 11. Orientações para a organização dos dados coletados para análise, análise dos dados e organização final do relatório - 4h 12. Orientações sobre o trabalho final e entrega do relatório - 4h 13. Apresentações dos trabalhos realizados pelos estudantes para a turma - 8h 14. Encerramento da disciplina : Avaliação dos estudantes (O que ensinei? O que aprendi? Sugestões) - 4h
Bibliografia	Bibliografia Básica Bibliografia Básica: CRUZ NETO, Octávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In. MINAYO, Maria Cecília (Org.) Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 51-66. FREIRE, Paulo. Política e Educação. São Paulo: Cortez Editora, 1993. OLIVEIRA, Maria Waldenez, SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves, GONÇALVES JUNIOR, Luiz, GARCIA-MONTRONE, Aínda Victoria, JOLY, Ilza Zenker. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. Anais da 32ª Reunião da ANPED, 2009. (disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/32a/arquivos/trabalhos/GT06-5383--Int.pdf) Bibliografia Complementar: BOSI, Ecléa. Sugestões para um jovem pesquisador. In. _____. O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê, 2003. p. 59-67. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. São Paulo: Brasiliense, 1995. FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. Diário de Campo: um instrumento de reflexão. Contexto e Educação. Ijuí: Universidade de Ijuí. Ano2, no. 7, jul/set. 1987, p. 19-24.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire .

FREIRE, Paulo. Considerações em torno do ato de estudar. In: _____. Educação como prática para a liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 9-12.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos Sociais e educação. São Paulo: Cortez, 2001.

GONÇALVES FILHO, José Moura. Olhar e memória. In: NOVAES, Adauto (org.). O olhar. São Paulo, Companhia das Letras, 1988, p. 95-124.

GONÇALVES JUNIOR, Luiz; LIMA, Monica dos Santos; SANTOS, Matheus Oliveira; MAIA, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Josi Adonis da. Lazer e processos educativos no Jardim Gonzaga _ São Carlos/SP. In: XVII ENCONTRO NACIONAL DE RECREAÇÃO E LAZER. ÉTICA E LAZER NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA, 2005, Campo Grande. Anais... Campo Grande: UCDB, 2005. (CD-ROM)

KATER, C. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. Revista da ABEM, n.10, março de 2004. Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, 2000.

MONTRONE, Aida Victória Garcia; OLIVEIRA, Maria Waldenez. Sexualidade: novas abordagens. In SOLFA, G. C. Gerando Cidadania. São Carlos: Rima, 2004. p. 105 - 116.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Práticas educativas em espaços de privação de liberdade. Campinas - SP: Revista Educação. PUC-Camp., n. 27, p. 65-74, jul./dez. 2009.

TORRES, Tércia Zavaglia. A prática de bordar e os processos educativos, nela inseridos. Relatório da disciplina Práticas Sociais e Processos Educativos. PPGÉ. 2004.

VALLA, Victor V. A crise de interpretação é nossa: procurando compreender a fala das classes subalternas. Educação e Realidade, 21(2), p. 177-190, 1996.

Educação Infantil: a criança e as instituições

ANO – 20015/1	
DISCIPLINA: 450030 - A - Educação Infantil: A Criança, A Infância E As Instituições	
Objetivos	Analisar as especificidades da história, da sociologia, da cultura, da educação, do ensino e da aprendizagem para crianças de zero a seis anos. Descrever e analisar as ideias de criança, infância e de aprendizagem à luz das diferentes abordagens teórico-metodológicas. Adquirir instrumentos teórico-práticos para pensar a educação da criança pequena para além das instituições: família, casa, escola. Aplicar conhecimentos e habilidades adquiridas por meio da disciplina para a atuação profissional na educação infantil, segundo as diversas perspectivas teórico-metodológicas.
Ementa	Esta disciplina propõe a introdução do futuro professor nas questões relativas à história, sociologia, pedagogia e cultura da criança; além de buscar a compreensão e a análise das diversas vertentes que discutem o aparecimento da ideia de infância. A introdução das principais temáticas relativas à educação da criança de zero a seis anos permite analisar os quadros teórico-metodológicos orientadores da ação docente e das múltiplas questões relativas ao ensino e a aprendizagem das crianças pequenas. Para isso, a disciplina abordará os seguintes tópicos: -fundamentos históricos, filosóficos e sociológicos acerca da criança e da infância. -fundamentos históricos da escolarização da criança pequena. -abordagens de ensino-aprendizagem: as diversas escolas. -a especificidade da sala de aula: planejamento, currículo, didática, avaliação na educação infantil. -as questões relativas a raça, gênero, corpo, necessidades especiais e diferenças em crianças de zero a seis anos
Tópicos Duração	A) Criança e a infância - 16h B) A mulher -16h C) A família -16h D) A escola e as políticas -12h
Bibliografia	Bibliografia Básica ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. Capítulo 2 ? p. 17 a 32. Capítulo 5 ? p. 75 a 99. Considerações Finais, p. 99 a 106. ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. Capítulo 3 ? p. 131 a 191. BADINTER, Elisabeth. O amor conquistado. O mito do amor materno. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985. 5ª. ed. Pagina 9 ? 83. DONZELOT, Jacques. A polícia das famílias. Rio de Janeiro: Graal, 1986. 2ª. Ed. Capítulo II ? O governo através da família. Páginas 49-89. DONZELOT, Jacques. A polícia das famílias. Rio de Janeiro: Graal, 1986. 2ª. Ed. Capítulo II ? O governo através da família. Páginas 91- 152. DONZELOT, Jacques. A polícia das famílias. Rio de Janeiro: Graal, 1986. 2ª. Ed. Capítulo II ? O governo através da família. Páginas153-209. GOULART, Ana Lúcia Goulart. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. Educação & Sociedade. Ano 20. N.69, 1999. KISHIMOTO, Tizulo. A pré-escola na república. Campinas. Pro-posições. V. 1. N.3. 1990. KUHLMANN JR. Moysés. Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998. Capítulo 1 ? p. 15 ? 42. SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. P.9-30. In: SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel. Contextos e Identidades. Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

ANO – 2015/2	
DISCIPLINA: 450065 - A - DIDÁTICA: ENSINO E APRENDIZAGEM (obrigatória 4º período)- DTPP)	
Objetivos	<p>Analisar os processos de ensino e aprendizagem à luz das principais matrizes teóricas do pensamento pedagógico contemporâneo.</p> <p>Analisar e caracterizar diferentes situações e relações sociais e suas repercussões nas relações pedagógicas, nos diferentes espaços escolares, em especial a sala de aula.</p>
Ementa	<p>Estudo da didática, enquanto campo de investigação da pedagogia e disciplina curricular que focaliza, em diálogo com outras ciências, meios, instrumentos, modalidades, estratégias, utilizadas para ensinar e aprender em ambientes escolares e não escolares, situados histórica, social e culturalmente. Focaliza a formação de homens e mulheres em sociedades formadas por diversidade social e étnico-racial, com vistas a prepará-los para a participação cidadã. Planejamento, execução e avaliação dos processos de ensino e aprendizagem.</p>
Tópicos Duração	<p>Tópico 1. Pedagogia enquanto ciência e área de formação de professores e de educadores sociais: 2h</p> <p>Tópico 2. Educação, Pedagogia e Didática: 2h</p> <p>Tópico 3. Ética, educação e docência: 2h</p> <p>Tópico 3. Ensinos e aprendizagens: planejamento, execução e avaliação, na perspectiva da formação, educação e socialização segundo diferentes bases teórico-metodológicas: 8h</p> <p>Tópico 4. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas: 4h</p> <p>Tópico 4. Concepções de aprendiz e processos de ensino e de aprendizagens em e entre diferentes grupos e entre pessoas distintas: 14h</p> <p>Tópico 5. As estratégias de ensino na ação didática: 4h</p> <p>Tópico 6. A aula como espaço / tempo coletivo de construção de saberes e de encontro de culturas: 8h</p> <p>Tópico 7. Processos de ensinar, processos de aprender e poder: a interação entre professores e alunos: 4h</p> <p>Tópico 8. Avaliação da aprendizagem: 4h</p> <p>Tópico 9. Políticas culturais, políticas educacionais e suas repercussões em processos de ensino e de aprendizagem nas escolas de diferentes níveis e em diferentes contextos: 4h</p> <p>Tópico 10. Formação de professores e os desafios para a (re)invenção da escola: 4h</p> <p>Objetivos Específicos</p>
Bibliografia	<p>Bibliografia Básica</p> <p>CANDAU, V. M. (Org.) Didática: questões contemporâneas. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009.</p> <p>FARIAS, I. M. S. de et al. Didática e Docência: aprendendo a profissão. Brasília: Líber Livro, 2009.</p> <p>DUBET, F. O que é uma escola justa? A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.</p> <p>Bibliografia complementar</p> <p>ALCUDIA, R. et al. Atenção à diversidade. Porto Alegre: ArtMed, 2002.</p> <p>ARROYO, M. G. Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2007.</p> <p>BRAGA, F. B.; GABASSA, V.; MELLO, R. R. Aprendizagem dialógica: ações e reflexões de uma prática educativa de êxito para todos(as). São Carlos: EdUFSCar, 2010.</p> <p>BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Temas Transversais (vol. 8, 9 e 10). Rio de Janeiro: DP&A, 2000.</p> <p>BRASIL. Conselho Nacional de Educação / Câmara de Ensino Básico. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, Brasília: CNE/CEB, 2001.</p> <p>BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Decreto 6861 de 27/05/2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Brasília, DF:MEC/CNE, 2009.</p> <p>BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: MEC, 2005.</p> <p>CANDAU, V. M. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. Currículo sem Fronteiras, v. 11, n.2, p. 240-255, 2011.</p>

- _____. A diferença está no chão da escola. In: Anais do IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre questões curriculares. Florianópolis: UFSC, 2008.
- _____. (Coord). Somos tod@s iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.
- FREIRE, P. Política e Educação. São Paulo: Cortez, 1995.
- GIMENO SACRISTÁN, J; PÉREZ GÓMEZ, A. Compreender e Transformar o Ensino. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- HOFFMANN, J. Avaliação: mito & realidade. Uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- MUNUNGA, K. (Org). Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental, 2001.
- OLIVEIRA, R. M. M. A. . Ensino e aprendizagem escolar. 1. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2009.
- ONOFRE, E. M. C. ; PATARO, C. S. O. ; ONOFRE, M. R. . Matrizes Teóricas do Pensamento Pedagógico II. São Carlos: EdUFSCar, 2008.
- RUSSO, K. ; ARAÚJO, C. M. As diferenças estão ?bombando? na sala de aula: concepções docentes sobre diferença no cotidiano escolar. Caxambu: Reunião Nacional da ANPED, GT: Didática, 2009.
- TORRES, C. A. et al. Reinventando Paulo Freire no século 21. São Paulo: EdL, 2008.
- VEIGA, I. P. A. (Org). Didática: o ensino e suas relações. Campinas: Papirus, 1996.
- VACCARI, A. B. L. ; ONOFRE, M. R. Educação e Avaliação. São Carlos: EdUFSCar, 2010.
- ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- Bibliografia Complementar (Temas Transversais)
- ABRAMOVICZ, A.; BARBOSA, L. M. A.; SILVÉRIO, V. T. (Orgs). Educação como prática da diferença. Campinas: Armazém do Ipê, 2006.
- CÂMARA, E.; BEDANI, V. M. ; SILVA, P. B. G. Gerando cidadania: diversidade e etnia. In: SOLFA, G. C. Gerando Cidadania. São Carlos: Rima, 2004. p. 3 - 7.
- MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da Escola Inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S. ; MARINO, S. Escola Inclusiva. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 61-85.
- MOREIRA, A. F. ; CANDAU, V. M. (Orgs). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ.: Vozes, 2011.

ANO –	
DISCIPLINA: 450073 - A - ESCOLA E CURRÍCULO (OBRIGATÓRIA 4º Período- DTPP)	
Objetivos	<p>Identificar diferentes conceitos de currículo e suas relações com as concepções de escola, conhecimento, cultura e sociedade;</p> <p>- distinguir as noções de currículo formal e currículo-em-ação;</p> <p>Identificar os diferentes âmbitos do currículo formal e suas relações com as políticas educacionais;</p> <p>- perceber a influência de aspectos político-pedagógicos (currículo oculto; currículo nulo; rituais; resistência; disciplina / indisciplina; relação escola-famílias, entre outros) no currículo-em-ação.</p>
Ementa	<p>Estudo analítico das relações entre escola, currículo, conhecimento, cultura e sociedade, na perspectiva do currículo-em-ação, entendido como prática de significação e como instrumento de produção de identidades. Os conteúdos a serem abordados são:</p> <p>- diferentes conceitos de currículo;</p> <p>- relações entre os diferentes conceitos de currículo e as concepções de escola, conhecimento, cultura e sociedade a eles subjacentes;</p> <p>- currículo formal e currículo-em-ação;</p> <p>- âmbitos do currículo formal e suas relações com as políticas educacionais;</p> <p>- aspectos político-pedagógicos e sua influência no currículo-em-ação (currículo oculto; currículo nulo; rituais; resistência; disciplina / indisciplina; relação escola-famílias, entre outros).</p>
Tópicos Duração	<p>Apresentação da disciplina, da professora, das(os) estudantes e expectativas em relação à disciplina no contexto do curso; introdução ao conceito de currículo (4 horas)</p> <p>- Conceito de currículo e suas relações com as concepções de escola, conhecimento, cultura e sociedade a ele subjacentes; tipos de currículos: formal, em ação, oculto e nulo (8 horas)</p> <p>- Âmbitos do currículo formal e suas relações com as políticas educacionais na educação infantil, ensino fundamental, EJA, educação indígena e educação especial (24 horas)</p> <p>- Aspectos político-pedagógicos e sua influência no currículo-em-ação: gênero, sexualidade, relações étnico-raciais, rituais / resistência / disciplina / indisciplina, relações família-escola, religião/religiosidade, tecnologia. (24 horas).</p>
Bibliografia	<p>Bibliografia Básica</p> <p>. GANDIN, L. A. et al. Mapeando a [complexa] produção teórica educacional ? Entrevista com Tomaz Tadeu da Silva. Currículo sem fronteiras, v. 2, n. 1, pp. 5-14, jan/jun 2002. Disponível em: .</p> <p>GIMENO-SACRISTAN, J. O que significa o currículo? In: _____. Saberes e Incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013.</p> <p>GOMES, Nilma Lino. Diversidade e Currículo. In. BRASIL, MEC, SEB. Indagações sobre Currículo: currículo, conhecimento e Cultura. Brasília, MEC/SEB, 2007, p.17-47.</p> <p>MORENO, Monteserrat. Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola. Tradução de Ana Venite Fuzatto. São Paulo: Moderna; Campinas: Ed. da UNICAMP, 1999. P. 35 a 65.</p> <p>MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In. BRASIL, MEC, SEB. Indagações sobre Currículo: currículo, conhecimento e Cultura. Brasília, MEC/SEB, 2007, p.17-48.</p> <p>ONOFRE, E. M. C., PÁTARO, C. S. de O. e ONOFRE, M. R. Sala de aula: espaço de encontro de culturas. São Carlos: EdUFSCar, 2010.</p>

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo como prática de significação. In: _____. O currículo como fetiche. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. P. 07 a 29.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ARROYO, Miguel González. Educandos e Educadores: seus Direitos e o Currículo. In. BRASIL, MEC, SEB. Indagações sobre Currículo. Currículo, conhecimento e Cultura. Brasília, MEC/SEB, 2007, p.17-52.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação / Câmara de Ensino Básico. Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: CNE/CEB, 05/07/2000.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CEB n. 4/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC/CNE, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Decreto 6861 de 27/05/2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Brasília, DF: MEC/CNE, 2009.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação / Câmara de Ensino Básico. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Brasília: CNE/CEB, 2001.

BRASIL. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais - Temas Transversais (vol. 8, 9 e 10). Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Decreto 6861 de 27/05/2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

CAPUTO, Stela Guedes. Educação em terreiros de candomblé: contribuições para uma educação multicultural crítica. In: CANDAU, Vera Maria (org). Educação intercultural e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006, p. 180-207.

FERNANDES, Oliveira Cláudia, de. & FREITAS, Luiz Carlos. Currículo e Avaliação. In. BRASIL, MEC, SEB. Indagações sobre Currículo. Currículo, conhecimento e cultura. Brasília, MEC/SEB, 2007, p.17-43.

GALIAN, Cláudia V. A.; SAMPAIO, Maria das Mercês F. Educação em tempo integral: implicações para o currículo da escola básica. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 2, p. 403-422, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss2articles/galian-sampaio.pdf>

GRANDE, M. A. R. de L. Currículo e Educação Escolar. mimeo, 1998

GIMENO SACRISTAN, J. In: O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000. Cap. 5.

_____; Pérez Gómez, A. I. Plano do currículo, plano do ensino: o papel dos professores/as. In:

_____. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artmed, 1998. Cáp.10. p. 295-348.

GOMES, Nilma L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos e/ou resignificação cultural? Trabalho apresentado na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Grupo de Trabalho Relações Raciais/Étnicas e Educação, 2002.

GONÇALVES, Eliane; PINTO, Joana P.; BORGES, Lenise. Imagens que falam, silêncios que organizam: sexualidade e marcas de homofobia em livros didáticos brasileiros. Currículo sem Fronteiras, v. 13, n. 1, p. 35-61, jan/abr. 2013. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss1articles/goncalves-pinto-borges.htm>

JAVEAU, Claude. Criança, infância(s), crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância? Educação e Sociedade, Campinas, vol.26, no.91, 2005.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: MEC, Ensino Fundamental de nove anos, 2006.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos. Rev. Bras. Educ. n.26. Rio de Janeiro May/Aug. 2004.

MACEDO, Elizabeth. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos PCN. Educação e Sociedade. Vol.30, no. 106. Campinas, jan/abr. 2009.

_____. Currículo, cultura e poder. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, pp.98-113, Jul/Dez 2006.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educação e Sociedade. Vol.27. no. 94. Campinas/SP. Jan./Abr. 2006

MISKOLCI, Richard. Um corpo estranho na sala de aula. In: ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs). Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola. Campinas: Papirus, 2005.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. Educação e Sociedade. v.23 n.79 Campinas ago. 2002.

MUÑOZ, Francisco Imbernón. A formação dos professores e o desenvolvimento do currículo. In: SACRISTÁN, José Gimeno. Saberes e Incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 494-507.

OLIVEIRA, Vanessa R.E.M.de; COSTA, Cláudio F. da. A questão racial no currículo e no cotidiano da escola. Anais da 26ª Reunião Anual da ANPEd. Poços de Caldas / MG, 2003. Disponível no endereço <http://www.anped.org.br>

SAVIANI, N. A relação escola/sociedade como eixo estruturador do currículo, In: _____. Saber escolar, currículo e didática. Problemas da Unidade Conteúdo/método no processo pedagógico. Coleção Educação Contemporânea. 4ª ed. Ver. E ampl. Campinas,SP: Autores Associados, 2003. Cap. 2, p. 47-77

SILVA, Tomaz Tadeu da. Quem escondeu o currículo oculto?. In: _____. Documentos de identidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, 2ª edição, 5ª reimpressão. P. 77 a 81.

SOUSA, Sandra M. Zákia L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. Cadernos de Pesquisa, n.119, São Paulo, 2003

SOUZA, Maria Elena V. Preconceito e discriminação no cotidiano escolar. Anais da 26ª Reunião Anual da ANPEd. Poços de Caldas / MG, 2003. Disponível no endereço <http://www.anped.org.br>.

SZYMANSKI, H. Encontros e desencontros na relação família-escola. Série Idéias, nº 28: 213-225, 1997.

Outros documentos oficiais disponíveis na página do MEC e da SEED/São Paulo.

ANO –	
DISCIPLINA: História e Geografia: Conteúdos e seu Ensino (DTPP);	
Objetivos	<p>1. ANALISAR A ESPECIFICIDADE DA AÇÃO DOCENTE AO ENSINAR HISTÓRIA E GEOGRAFIA</p> <p>2. CARACTERIZAR A NATUREZA E OS OBJETIVOS DAS DISCIPLINAS CONSIDERANDO AS FONTES DE SEUS CONTEÚDOS CURRICULARES.</p> <p>3. REFLETIR CRITICAMENTE SOBRE A ORGANIZAÇÃO DOS PROGRAMAS DE ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA FUNDAMENTANDO-SE NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA AS ÁREAS, EM TEXTOS DIDÁTICOS E OUTROS MATERIAIS OU FONTES.</p> <p>4. PROPOR E EXAMINAR RECURSOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA A APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL, TENDO COMO PRINCÍPIOS NORTEADORES A COMPREENSÃO DA REALIDADE SOCIAL COMO HISTÓRICA E A FORMAÇÃO DO CIDADÃO.</p>
Ementa	<p>Natureza e objetivos do ensino de história e de geografia enquanto componentes curriculares da educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental regular e de eja, na construção de uma sociedade mais justa e com respeito à diversidade cultural. Reflexão crítica sobre a organização dos programas de ensino, fundamentando-se em propostas curriculares atuais, textos didáticos e outros materiais ou fontes. Conteúdos a serem trabalhados: a natureza, as construções materiais e imateriais; a diferença história e historiografia e as possibilidades de registro da história dos marginalizados pela sociedade como atividade escolar, já nos anos iniciais; a história e cultura afro-brasileira e africana (conforme o art. 26ª da lei 9394/1996 e do parecer CNE/CP 003/2004); o entorno sócio-histórico-cultural dos alunos da educação infantil e séries iniciais da educação fundamental, em diferentes realidades do meio urbano, do campo, das nações indígenas, dos remanescentes de quilombos. Participação da comunidade no ensino de história e de geografia e dos alunos e seus professores no registro da história da comunidade.</p>
Tópicos Duração	<p>Historiografia, conhecimento histórico, educação histórica, formação de conceitos e conceitos fundamentais, livro didático e ensino de história, educação histórica (incluindo diferentes realidades do meio urbano, do campo, das nações indígenas, dos remanescentes de quilombos) (16 horas).</p> <p>- Geografia, ensino de geografia e suas especificidades, conhecimento geográfico nos anos iniciais do Ensino Fundamental, Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos (16 horas).</p> <p>- Interfaces entre o ensino de História e Geografia, olhares sobre a cidade e arredores (08 horas).</p> <p>- Elaboração de propostas para o ensino de história e geografia para as séries iniciais do Ensino Fundamental, Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos (12 horas).</p> <p>_ Avaliação (08 horas)</p>
Bibliografia	<p>Bibliografia Básica</p> <p>ITTENCOURT, Circe M. F. Ensino de História: fundamentos e métodos. SP: Cortez, 2004</p> <p>- _____(org). O saber histórico na sala de aula. SP: Contexto, 1997.</p> <p>- CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. in Educação geográfica e as teorias da aprendizagem. Cadernos CEDES. Campinas: v. 25, nº 66, mai/agosto, 2005. (ou no site: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622005000200006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)</p>

- CASTELLAR, Sonia (org.). Educação geográfica: teorias e práticas docentes. São Paulo: Contexto, 2007.
- FONSECA, Selva Guimarães. Caminhos da História ensinada. Campinas: Papirus Editora, 2010
- _____. Didática e Prática do Ensino de História. Campinas, Papirus, 2013.
- LASTÓRIA, Andrea Coelho; FERNANDES, Sílvia Ap. de Souza. A Geografia e a Linguagem Cartográfica: de nada adianta ler se não se sabe aonde quer chegar. Ensino em Re-vista (UFU. Impresso), v. 19, p. 323-334, 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/viewFile/14939/8437>
- Parâmetros curriculares nacionais (PCN): história e geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997
- Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI). Brasília: MEC/SEF, 1998.
- PONTUSCHKA, Nídia Nacib e OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (orgs.). Geografia em perspectiva. SP: Contexto, 2006.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

- ALMEIDA, Rosângela Doin de e PASSINI, Elza Yasuko. O espaço geográfico: ensino e representação. SP: Contexto, 2006
- _____. Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola. SP: Contexto, 2006.
- CAINELLI, Marlene. Educação histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental. in Educar em Revista. Dossiê: Educação Histórica. Curitiba, PR: Ed. UFPR, nº especial, 2006.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri (org.). A geografia na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2010.
- MUNAKATA, Kazumi. O livro didático e o professor: entre a ortodoxia e a apropriação. In MONTEIRO, Ana Maria, GASPARELLO, Arlette Medeiros e MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X/FAPERJ, 2007
- OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (org.). Para onde vai o ensino de geografia? SP: Contexto, 1994.
- PAGANELLI, Tomoko Iyda. Iniciação às Ciências Sociais: os grupos, os espaços, os tempos. Revista Terra Livre. São Paulo, n. 11 e 12, 225-236, 1992-93.
- PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko, Iyda Paganelli e CACETE, Núria Hanglei (orgs.). Para pensar o aprender geografia. SP: Cortez, 2007.

BIBLIOGRAFIA DE APOIO

- HOBSBAWN, Eric. A era dos extremos. SP: Cia. das Letras, 1994.
- LEFEBVRE, Henri. O direito à cidade. SP: Moraes, 1991.
- MORAES, Antonio Carlos Robert. Geografia: pequena história crítica. SP: Hucitec, 1984.
- SILVA, Marcos A. da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido. Campinas: Papirus Editora, s/d.
- SIMAN, Lana Mara de Castro. A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino e a aprendizagem. in DE ROSSI, Vera Lúcia e ZAMBONI, Ernesta (orgs.). Quanto tempo o tempo tem! Campinas, SP: Alínea, 2003.

ANO – 2015-1	
DISCIPLINA: 450294 - B - INFÂNCIA, RAÇA E CINEMA	
Objetivos	<p>- Refletir sobre desafios do cotidiano dos professores, tendo em vista a competência docente que abarca as dimensões técnica e estética, indissociáveis das dimensões política e crítica.</p> <p>- Apropriar-se de diferentes modalidades organizativas do espaço e do tempo da aula, que permeiam o exercício da docência nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação de jovens e adultos.</p>
Ementa	<p>Estudo de modalidades organizativas do espaço e tempo da aula, diante da necessidade de diversificação das práticas pedagógicas nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação de jovens e adultos.</p> <p>A disciplina abordará:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> o papel e aspectos relativos à condução das atividades permanentes e pontuais; <input type="checkbox"/> o lugar das sequências didáticas no currículo escolar e as especificidades de seu planejamento e desenvolvimento, tendo em vista a heterogeneidade dos estudantes; <input type="checkbox"/> a metodologia de projetos, como espaço e tempo para o exercício da interdisciplinaridade, autonomia dos sujeitos envolvidos na aula e integração das tecnologias ao currículo; <input type="checkbox"/> a organização do grupo-classe como comunidade de investigação: por uma pedagogia da pergunta, na perspectiva da construção colaborativa de conhecimento; <input type="checkbox"/> o planejamento e acompanhamento das diferentes etapas das atividades de pesquisa junto aos estudantes.
Tópicos Duração	<p>Criança e Protagonismo Criança e Fascismo Criança e Ditadura Militar Criança e Classe social Criança e Etnia Criança, Gênero e Sexualidade Criança e Nazismo Criança e Racismo</p>
Bibliografia	<p>Bibliografia Básica</p> <p>ACHEBE, Chinua. O mundo se despedaça. Companhia das Letras, 2009. KORCZAK, Janusk. Quando eu voltar a ser criança. Editora Summus, 1981. LEVI, Primo. É isto um homem? Rocco, 2013. OLIVEIRA, Raquel. Tramas da cor: enfrentando o preconceito no dia a dia escolar, Selo Negro, 2005. PRECIADO, Beatriz. Manifesto Contrasexual: práticas subversivas de identidade sexual, 2015.</p> <p>IBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR</p> <p>ALMEIDA, Rosângela Doin de e PASSINI, Elza Yasuko. O espaço geográfico: ensino e representação. SP: Contexto, 2006 - _____. Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola. SP: Contexto, 2006. - CAINELLI, Marlene. Educação histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental. in Educar em Revista. Dossiê: Educação Histórica. Curitiba, PR: Ed. UFPR, nº especial, 2006. -CARLOS, Ana Fani Alessandri (org). A geografia na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2010.</p>

- MUNAKATA, Kazumi. O livro didático e o professor: entre a ortodoxia e a apropriação. In MONTEIRO, Ana Maria, GASPARELLO, Arlette Medeiros e MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X/FAPERJ, 2007
- OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (org.). Para onde vai o ensino de geografia? SP: Contexto, 1994.
- PAGANELLI, Tomoko Iyda. Iniciação às Ciências Sociais: os grupos, os espaços, os tempos. Revista Terra Livre. São Paulo, n. 11 e 12, 225-236, 1992-93.
- PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko, Iyda Paganelli e CACETE, Núria Hanglei (orgs.). Para pensar o aprender geografia. SP: Cortez, 2007.

BIBLIOGRAFIA DE APOIO

- HOBSBAWN, Eric. A era dos extremos. SP: Cia. das Letras, 1994.
- LEFEBVRE, Henri. O direito à cidade. SP: Moraes, 1991.
- MORAES, Antonio Carlos Robert. Geografia: pequena história crítica. SP: Hucitec, 1984.
- SILVA, Marcos A. da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido. Campinas: Papirus Editora, s/d.
- SIMAN, Lana Mara de Castro. A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino e a aprendizagem. in DE ROSSI, Vera Lúcia e ZAMBONI, Ernesta (orgs.). Quanto tempo o tempo tem! Campinas, SP: Alínea, 2003.

ANO – 2015-1	
DISCIPLINA: 450197 - A - FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
Objetivos	COMPREENDER E ANALISAR OS PROCESSOS ENVOLVIDOS NA APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA, AS EXIGÊNCIAS RELATIVAS AO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E AO SER PROFESSOR EM CONTEXTOS ESCOLARES E ALGUNS DESAFIOS RELACIONADOS À APRENDIZAGEM E AO EXERCÍCIO PROFISSIONAL.
Ementa	APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA. FERRAMENTAS E PROCESSOS. COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E PROFISSÃO DOCENTE. DESAFIOS NA FORMAÇÃO E NO EXERCÍCIO PROFISSIONAL: MULTICULTURALISMO, ENSINO REFLEXIVO, PROFESSOR COMO PESQUISADOR, USOS DE NOVAS TECNOLOGIAS E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO.
Tópicos Duração	Apresentação do plano da disciplina e de seu lugar no contexto do curso; apresentação dos alunos e da professora (2h) - Levantamento de aspectos referentes: a) aos estágios realizados durante o curso; b) à própria formação das/os estudantes; c) à formação de docentes iniciantes e experientes. Elaboração de texto; apresentação oral (10h) - Competências profissionais, práticas pedagógicas e profissão docente (4h) - Aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência (4h) - Ensino reflexivo (4h) - Professor como pesquisador (4h) - Ferramentas e processos para formação de professores (8h) - Multiculturalismo (8h) - Uso de novas tecnologias (8h) - Políticas públicas para a educação (8h) - Avaliações, em sala de aula, dos conteúdos da disciplina (8h) - Atividades de recuperação da aprendizagem para os que delas necessitarem (4h)
Bibliografia	Bibliografia Básica ALARCÃO, Isabel. Professor-investigador: Que sentido? Que formação? Cadernos de Formação de Professores, Nº 1, pp. 21-30, 2001. Disponível em http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf CANDAUI, Vera Maria Ferrão. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. Educação e Sociedade, vol. 23, no. 79. Campinas, Aug. 2002. (disponível em www.scielo.br) CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, Antônio (org). Profissão professor. Porto, Porto: Editora, 1991. p. 155- 191. CUNHA, M. I. da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. Rev. Fac. Educ.v. 23. n. 1-2,São Paulo,Jan./Dez.1997. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000143&pid=S1414-3283201200030000900013&lng=en FRANCISCO DE OLIVEIRA, Adão (2010). Políticas Públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: FRANCISCO DE OLIVEIRA, Adão; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George (orgs.). Fronteiras da educação: desigualdade, ontologia e política. Goiânia: PUC Goiás, 2010. Disponível em http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/texto-4-polC38Dticas-pC9Ablicas-educacionais.pdf GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na

última década. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>

KENSKI, Vani M. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. Revista Brasileira de Educação, Campinas, n.8, p.58-71, 1998. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n08/n08a06.pdf>

PENTEADO, Miriam G. Novos atores, novos cenários: discutindo a inserção dos computadores na profissão docente. In: BICUDO, Maria A.V. (Org.). Pesquisa em educação matemática: concepções e perspectivas. São Paulo: UNESP, 1999. p.297-313. Disponível em <http://www.rc.unesp.br/gpimem/downloads/livro/infoacao.pdf>

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. Revista Brasileira de Educação, vol.12, no.34, Rio de Janeiro. Jan./Apr. 2007. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782007000100008>

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. O portfólio no curso de pedagogia: ampliando o diálogo entre professor e aluno. Educ. Soc., Abr 2005, vol.26, n.90, p.291-306. ISSN 0101-7330

ZEICHNER, Kenneth M.. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. Educ. Soc., Campinas, v. 29, n. 103, Aug. 2008 . Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>

Referências complementares:

ALVES, Leonir Pessate. Portfólios como instrumentos de avaliação dos processos de ensinagem. 26ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu/MG, 2003 (GT 04 - Didática). Disponível em: www.anped.org.br.

CAPUTO, Stela Guedes. Educação em terreiros de candomblé. Contribuições para uma educação multicultural crítica. In: CANDAU, Vera Maria (org). Educação intercultural e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006, p. 180-181.

CARVALHO, Marília Pinto de. Estatísticas de desempenho escolar: o lado avesso. Educação e Sociedade, vol. 22, no. 77, Campinas, Dec. 2001. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302001000400011>

FERREIRA, Ana C.; MIORIM, M. A. O potencial da investigação coletiva no desenvolvimento profissional de professores de Matemática: análise de uma experiência. In: Anais ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, n.º 8, 2004, Recife. Anais do VIII Encontro Nacional de Educação Matemática.

FIORENTINI, Dario. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, M. de C. e ARAUJO, J. de L.(orgs.) Pesquisa qualitativa em Educação Matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GALVÃO, C. Narrativas em Educação. Revista Ciência e Educação, v. 11, n.2, p. 327-345, 2005. Disponível em <http://www2.fc.unesp.br/cienciaeducacao/viewarticle.php?id=98>

GATTI, Bernardete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. Revista brasileira de formação de professores. RBFP - Vol. 1, n. 1, p.90-102, Maio/2009. Disponível em <http://www.facec.edu.br/seer/index.php/formacaodeprofessores/article/viewFile/20/65>

GONÇALVES E LIMA, Augusto César. Cultura escolar/cultura da escola e a questão racial numa escola pública de subúrbio carioca. In: CANDAU, Vera Maria (org). Educação intercultural e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006, p. 161-178.

GONÇALVES, José Alberto. Desenvolvimento profissional e carreira docente - Fases da

carreira, currículo e supervisão. *Sísifo. Revista de ciências da educação*, n.º 8, jan/abr, 2009. pp. 23-36. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=21&p=23>

LEITE, Miriam S. Entre a bola e o MP3: novas tecnologias e diálogo intercultural no cotidiano escolar adolescente. In: CANDAU, Vera Maria (org). *Didática. Questões contemporâneas*. Rio de Janeiro: Ed Forma e Ação, 2009, p. 121-138.

LUDKE, MENGA. O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educ. Soc.* 2001, vol.22, n.74, pp. 77-96. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a06v2274.pdf>

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista das Ciências da Educação*, n. 08, jan/abr 2009, pp. 7-22. Disponível em [http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_CarlosMarcelo20\(1\).pdf](http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_CarlosMarcelo20(1).pdf)

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et al. Aprendizagem da docência: contribuições teóricas In: _____ *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2002. 203p.

NONO, Maevi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Casos de ensino e aprendizagem profissional docente. *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, v. 83, n. 203/204/205, p. 72-84, jan./dez. 2002. Disponível em <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/124/126>

PASSEGGI, M.C.; SOUZA, E.C.de.; VICENTINI, P.P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. *Educação em Revista*, v. 27, n.01, abril/11. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000100017

PONTE, João P. Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: que desafios? *Revista Ibero-americana de Educação*, n.24, p.63-90, 2000.

REALI, Aline Maria de M; REYES, Claudia R. Por que se tornar um professor reflexivo? In: _____ *Reflexões sobre o fazer docente*. São Carlos: EdUFSCar, 2009. 98 p.

REYES, Claudia Raimundo; MONTEIRO, Hilda Maria. Um olhar crítico-reflexivo diante da realidade educacional. São Carlos: EdUFSCar, 2010. 82p.

SOUZA, E. C. de. Memórias e trajetórias de escolarização: abordagem experiencial e formação de professores para as series iniciais do ensino fundamental. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt13/t133.pdf>

TANCREDI, Regina M. S. P. Carreira docente, competência profissional e a docência como profissão. In: _____ *Aprendizagem da docência e profissionalização: elementos de uma reflexão*. São Carlos: EdUFSCar, 2009. 62p.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento. In: _____. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 227-244.

ZEICHNER, Kenneth M. O professor como prático reflexivo. In: _____ *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: EDUCA, 1993. p.13-28.

ANO – 2015-1	
DISCIPLINA: 450219 - A - DIDÁTICAS E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	
Objetivos	Construir experiências de formação em que os participantes possam vivenciar, analisar e propor estratégias de intervenção em que se busquem valorizar culturas que constituem a nação brasileira, eliminar práticas racistas e discriminatórias, criar condições para a convivência respeitosa, apoiar o fortalecimento de identidades, pertencimento étnico-racial e auto estima, nos termos do parecer cne/cp 3/2004, assim como histórias e culturas dos povos indígenas, conforme a lei 11645/2008.
Ementa	A disciplina focaliza a educação das relações étnico-raciais como dimensão indispensável à didática, campo de investigação da ciência pedagogia, que estuda meios, instrumentos, modalidades, estratégias utilizadas para ensinar e aprender, situando-os histórica, social e culturalmente. Busca conhecer e compreender didáticas próprias a diferentes raízes étnico-raciais que constituem a nação brasileira, a fim de fortalecer a formação de cidadãos, sujeitos de direitos, participantes e comprometidos com a construção de uma sociedade justa para todos e respeitosa com a diversidade cultural. Preocupa-se com a construção de conhecimentos, posturas, valores, atitudes, sensibilidades éticas, competências e critérios, mediações, instrumentos, modalidades, estratégias para apreender-ensinar-aprender.
Tópicos	O campo das relações étnico-raciais no Brasil (15 horas) Pós-abolição e a construção da democracia racial Raça e nacionalidade no pensamento brasileiro A construção da democracia racial
Duração	A articulação entre educação e saúde na política educacional A ação do movimento social negro e a desconstrução do ideal de democracia racial Relações étnico-raciais e educação (15 horas) Levantamento e revisão bibliográfica dos estudos sobre educação e raça Família e escola: socialização e as diferenças étnicas Estudos sobre a classificação étnico-racial no Brasil A relação das escolas com as religiões de matriz africana e afro-brasileira Introdução à História da África (30 horas) Orientações normativas para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana Introdução às antigas civilizações africanas Elaboração e apresentação de projetos de educação das relações étnico-raciais
Bibliografia	Bibliografia Básica CHNAIDERMAN, Miriam. Minorias, discriminação étnica, preconceito, miséria...da tragédia cotidiana a uma ética da alteridade. In: ABRAMOWICZ, A.;SILVÉRIO, V.R. (Orgs). Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola, Campinas: Papirus, 2005. BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino de história e cultura afro-

brasileira e africana, 2004.

SCHUWARCZ, Lilia Moritz. O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Editora Vozes, 1999.

OLIVEIRA, E.; BRITO, SILVA, N. N. Regional Sudeste. In: GOMES, Nilma Lino. Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da lei 10. 639/03. Brasília: MEC;Unesco, 2012

PAIXÃO, Marcelo. Crítica da razão culturalista: relações raciais e a construção das desigualdades sociais no Brasil. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro, 2005.

FERNANDES, Florestan. A integração do negro na sociedade de classes, 1965.

DÁVILA, Jerry. Diploma de brancura: política social e racial no Brasil ? 1917-1945. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

RODRIGUES, Tatiane. Embates e contribuições do movimento negro à política educacional nas décadas de 1980 e 1990. In: Negro e educação: escola, identidades, cultura e políticas públicas /organizado por Iolanda de Oliveira, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Regina Pahim Pinto ? São Paulo: Ação Educativa, ANPEd, 2005.

SILVA, Rosa Helena Dias da. Movimentos indígenas no Brasil e a questão educativa: relações de autonomia, escola e construção de cidadanias. Rev. Bras. Educ. [online]. 2000

CAVALLEIRO, Eliane. Família, escola ? socialização e as diferenças étnicas ? Do silêncio do lar ao silêncio escolar, 2007.

CAPUTO, Stela Guedes. Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com crianças de candomblé. Rio de Janeiro: Pallas, 2012

GOMES, Nilma Lino. Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2008

APENDICE E

Relações étnico-raciais na produção científica da UFSCar: dissertações e Teses defendidas no Programa de Pós-graduação em educação

Este levantamento foi realizado na Biblioteca Comunitária - UFSCar com objetivo de projetar a produção acadêmica da UFSCar¹⁰⁰; localizar os principais agentes orientadores, construir um instrumento de pesquisa sobre educação das relações étnico-raciais para subsidiar etapas de trabalhos de pesquisadores, principalmente estudantes que estão iniciando elaboração de TCC e outros projetos de pesquisa.

Esse levantamento de caráter quantitativo tem como objetivo construir um instrumento de pesquisa para projetar a produção científica desenvolvida na UFSCar sobre educação e relações raciais entre 2003 e 2015 e subsidiar etapas de trabalhos de pesquisadores, principalmente estudantes que estão iniciando elaboração de TCC e outros projetos de pesquisa.

O levantamento bibliográfico para elaboração deste “instrumento de pesquisa”, foi inspirado na obra “100 Anos e Mais de Bibliografia sobre o negro no Brasil” de Kabengele Munanga (2002), o autor reuniu cerca de 2.300 obras sobre o negro no Brasil, com finalidade de oferecer um instrumento de trabalho para pesquisadores, possibilitando acesso às referências bibliográficas publicadas no Brasil desde 1900. Entretanto, sem pretensão de alcançar o mesmo rigor e profundidade do levantamento realizado por Munanga (2002), apresentamos alguns títulos de TCCs, teses e dissertações sobre educação das relações étnico-raciais produzidas na UFSCar.

O resultado do levantamento consta no **abaixo** apresentado em formato de instrumento de pesquisa do tipo inventário. O instrumento de pesquisa caracteriza-se como “[...] vias de acesso [...] ao documento, sendo a chave da utilização dos arquivos como fontes primárias da História.” (Bellotto 1979, p. 133).

[...] todo documento tem um autor ou autores, é dirigido a um indivíduo ou a uma coletividade, sua gênese está datada de um lugar (data tópica) e de um tempo (data cronológica) e se produz por alguma razão contida em seu texto. Há condições de aplicação e de sanção que dele também constam. A tramitação do documento, da sua origem à sua aplicação, depende da estrutura burocrática da época, do país e do direito que ali comanda a sociedade. (BELLOTTO, 2002, p. 36):

¹⁰⁰ Após o término deste levantamento a fundação Carlos Chagas docentes da UFSCar tiveram acesso á uma tabela, no Seminário

“Caminhos trilhados e novos desafios para o acesso de negros e indígenas na Pós-graduação Brasileira”, constando 122 pesquisas sobre relações étnico-raciais produzidas na UFSCar, entre 1997 e 2011, nas diferentes áreas (Educação, Educação Física, Psicologia, Sociologia, Antropologia), do total dessas pesquisas 112 pesquisa 99 são mestrados e 23 são teses de doutorado, quando desmembrado por sexo 85 foram produzidas pelo sexo feminino e 37 pelo sexo masculino, quando recortado por área de conhecimento 58 (42%) foram produzidas na área da Educação. Observa-se que o recorte utilizado pela Fundação Carlos Chagas contempla os anos 1997 e 20111997 a 2011, período diferente daquele escolhido por esta pesquisa- 2003 a 2015, por isso temos diferenças no levantamento da produção sobre relações raciais na educação.

Segundo Bellotto (1979), a análise documental nos possibilita acessar e compreender os contextos históricos das ações humanas registradas por meio de signos nas fontes históricas primárias. Sendo assim, analisamos o Projeto Pedagógico do Curso e Planos de Ensino (ementas e programas) com foco de análise nos registros documentais entre 2003 e 2015 da UFSCar, realizando esta delimitação cronológica a fim de considerar os documentos normativos que orientam a educação das relações étnico-raciais aprovados entre o período, a saber:

Lei 10.639/03 (BRASIL 2003) e 11.645/2008 altera a LDB 9394/96 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e cultura afro-brasileira e indígena”; **Parecer CNE/CP/003/2004 e Resolução CNE/CP nº 1 de 17 de junho de 2004** - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico/Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNs ERER); **Resolução CNE/CP nº 1/2006** - Institui Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (BRASIL, 2006); **Plano Nacional** de implementação das DCNs-ERER e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; (BRASIL, 2009, 2013) e **Lei 12.7969, de 4 de abril de 2013** que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências (BRASIL, 2013)

Focalizamos em primeiro filtro, as produções do programa de pós-graduação em educação entre 2003 e 2015 e, como segundo filtro a seleção de pesquisas que abordam a formação de professores subdivididas em dois grupos: 1) formação de professores e temas genéricos e 2) formação inicial de professores no Curso de Pedagogia .

Localizamos 47 pesquisas e, mediante o segundo filtro, obtivemos dez trabalhos sobre formação de professores sendo dois sobre a formação inicial de professores para a educação das relações étnico-raciais no Curso de Pedagogia. Desse modo, as sobreposições resultaram em dez pesquisas: Mariano (2006,02009), Silva (2009), Luiz (2013), Dermazo (2009), Monteiro (2010), Silva (2009), Palomino (2009), Bedani (2006) e Araújo (2009). Dentre as 47 pesquisas localizadas, tantas foram desenvolvidas por pesquisadores Nucleados no NEAB.

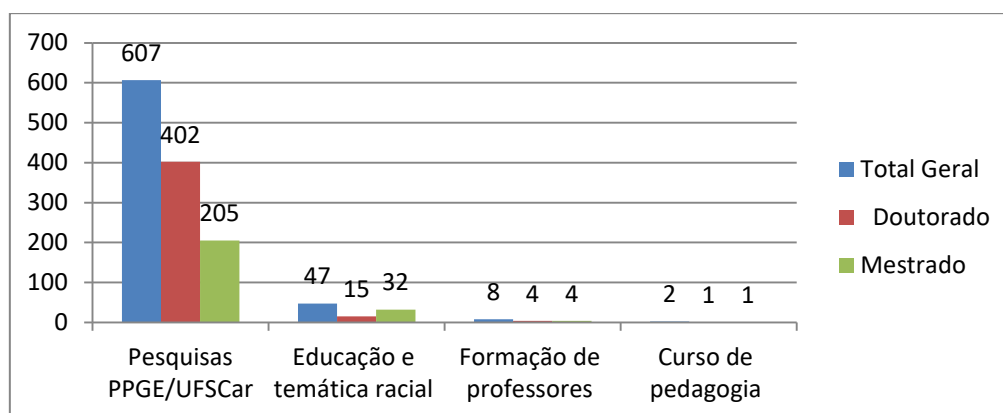
Tabela 1 - Distribuição de pesquisas por palavras-chave

Palavras-Chave	Quantidade	Primeiro Filtro Aborda a temática racial	Após sobreposições que abordam as relações étnico- raciais	Segundo Filtro Abordando formação de professores Após as sobreposições
1º grupo de palavras-chave				
“Educação” AND “ relações étnico- raciais”	21	20	20	----
“Educação” AND racismo”	28	26	14	----
“Educação And Negro”	33	29	9	----
“Currículo AND relações étnico-raciais”	5	5	0	-----
2º grupo de palavras -chave				
“Pedagogia AND relações étnico-raciais”	4	4	0	2
Formação AND professores AND relações étnico-raciais	6	6	0	2
formação continuada AND relações étnico racial	3	3	0	1
formação inicial AND relações étnico- raciais	1	1	0	0
Formação professores AND multiculturalismo	7	7	4	5
Total			47	10

Fonte: elaborado pela autora

Entre janeiro de 2003 e fevereiro de 2015, foram defendidas 607 pesquisas (402 pesquisas de mestrado e 205 pesquisas de doutorado) no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, sendo que desse total geral, identificamos 47 (32- M e 15 D) pesquisas especificamente sobre educação das relações étnico-raciais, o que representa uma porcentagem de 7% (Gráfico 3).

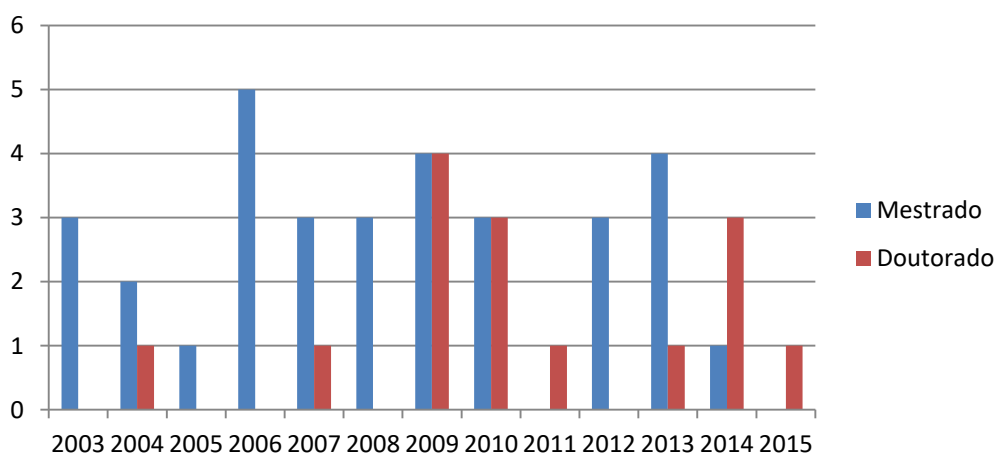
GRÁFICO 1 - Distribuição de pesquisa por temática e por titulação



Fonte: elaborado pela autora

A produção sobre educação das relações étnico-raciais, concentrou-se nas pesquisas de mestrados com 32 dissertações. Dentre os autores dos TCCs produzidos no Curso de Pedagogia, identifica-se a monografia de Juliana Augusta Nonato de Oliveira.

GRÁFICO 2- Distribuição de pesquisas com a temática racial por titulação (mestrado e doutorado) e por ano de defesa PPGE/ UFSCar



Fonte: elaborado pela autora

No ano de 2003, identificam-se três pesquisas de mestrado, o que demonstra a presença da temática racial antes da aprovação da Lei nº 10.639/03. Já o ano de 2009, representa o maior número de produções, sendo quatro de doutorado e quatro de mestrado. Do total de produções em 2009, cinco pesquisas articularam o tema do currículo, formação de

professores e multiculturalismo. O ano de 2011 representa o menor número de pesquisas defendidas, sendo encontrada apenas uma pesquisa de doutorado.

Quando utilizadas palavras-chave mais específicas sobre formação de professores, segundo a Tabela 5, das 47 pesquisas que tratam das relações raciais, a base apresenta 21 trabalhos. Mediante leitura dos resumos para um segundo filtro, constatamos que algumas pesquisas não tratavam especificamente sobre a formação de professores.

Na distribuição de pesquisas sobre formação de professores e relações raciais, comparadas com a produção total do PPGE/UFSCar, 607 pesquisas defendidas entre janeiro de 2003 e fevereiro de 2015, apenas dez trataram da formação de professores e duas, uma de doutorado e outra de mestrado (Rosana Monteiro, 2010; Vanessa Bedani, 2006), trataram da formação professores especificamente no Curso de Pedagogia, o que representa menos de 1%.

Quando distribuimos a produção por orientadores e departamentos, constata-se uma concentração de pesquisas orientadas pela Profa. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Predominantemente, as pesquisas foram orientadas por professores associados ao DTPP, demonstrando uma baixa produção de pesquisas desenvolvidas no âmbito do DEd.

Tabela 2 - Distribuição de pesquisas por orientador/a e departamentos

Nome do Orientador	N. Total	Departamento/ Linha de pesquisa
Amarilio Ferreira Junior	2	DEd
Anete Abramowicz	5	DTPP
Elenice Maria Cammarosano Onofre	1	DTPP
Emília Freitas de Lima	7	DTPP
João dos Reis Silva Junior	2	DTPP
Joaquim Gonçalves Barbosa	1	—
Luiz Gonçalves Junior	3	—
Maria Waldenez de Oliveira	1	DTPP
Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva	20	DTPP
Roseli Rodrigues de Mello	5	DTPP
Total	47	

Fonte: elaborado pela autora

Identificamos que os orientadores das pesquisas, mencionados no quadro acima, atuam ou já atuaram no Curso de Pedagogia e abordam com diferentes perspectivas teóricas no que se refere às relações étnico-raciais raciais¹⁰¹.

Identificamos que a temática aparecerá nas disciplinas ministradas pelo orientadores/as mencionados/as na Tabela 6, os quais atuam ou atuaram como docente no curso. Isso nos permitir inferir que a presença da temática no curso de pedagogia resulta da vinculação entre a produção científica e interesses de pesquisas de alguns docentes que, propriamente, uma política curricular institucional.

Da lista mencionada acima, entrevistamos três professores os quais também são docentes do curso de pedagogia, quando indagamos se na pós-graduação ministra alguma disciplina que contemple conteúdos das relações étnico-raciais, um docente expressou que esse campo é marcado por dificuldades em virtude das disputas, legitimidade e respaldo de grupos e linhas de pesquisa e resistência de alunos. Reconhecendo esses entraves, o docente indica que “a pós precisaria avançar, eventualmente até criar uma linha específica de pesquisa”.

Os candidatos ao ingresso no programa, no geral, mapeiam a produção científica dos docentes para prestarem o processo seletivo, “quem me conhece me procura, trabalhando essa questão, hoje eu estou com seis orientandos, três trabalham essa questão e três não, mas três trabalham essa questão porque me conhecem, porque lido com a temática”.

Como base na minha experiência de aluna do programa, posso afirmar que os ingressantes não têm oportunidade de cursarem disciplinas específicas sobre relações raciais dentro do programa e usam como estratégias de formação a matrícula em disciplinas ofertadas pelo departamento e linhas de pesquisas da Sociologia. O debate na disciplina ficam a cargo de alunos negros que ingressam (...) meu orientando e que é negro e nas disciplinas que ele participou comigo ele acaba sempre trazendo qualquer assunto (risos) relacionado com o negro, então a gente acaba discutindo (...) (Entrevista Docente).

Apesar desse cenário, observa-se algumas iniciativas políticas de docentes na inserção da temática na pós-graduação, em 2014 e 2014, na disciplina obrigatória Educação, Cultura e Subjetividade, mestrandos e doutorandos tiveram oportunidade de discutir temas como colonialismo, racialização etc. mediante leitura do livro “Pele Negra, Máscaras Brancas de Frantz Fanon. Na disciplina de Epistemologia da Educação.

¹⁰¹ A partir de um breve mapeamento identificamos que alguns dos professores mencionados no quadro trabalham as relações raciais na chave das *Diferenças articulando com autores pós-estruturalistas e pós-coloniais*, outros atuam na chave da *Diversidade* e interculturalidade, ainda localizamos a abordagem dialógica como orientadora das pesquisas desenvolvidas.

Referências das 47 Teses e Dissertações Sobre relações raciais defendidas no PPGE-UFSCar entre 2003 e 2015. Organizadas por ordem alfabética considerando o último sobrenome do autor e por palavras-chaves utilizadas para busca na base da BCO- UFSCar

PALAVRA-CHAVE – EDUCAÇÃO AND RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

DEMARZO, Marisa Adriane, Educação das relações étnico-raciais: aprendizagens e experiências de professoras em São Carlos-SP. 2009, f 184. Dissertação de Mestrado em Educação Universidade Federal de São Carlos, São Carlos- SP. Orientadora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Disponível em: http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6584

BENTO, Clovis Claudino. Jogos de origem ou descendência indígena e africana na Educação Física escolar: educação para e nas relações étnico-raciais. 2012, f 104. Dissertação de Mestrado em Educação Universidade Federal de São Carlos, São Carlos- SP. Orientador: Luiz Gonçalves Junior. Disponível em: http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5548

OLIVEIRA, Juliana Augusta Nonato de. Estudantes negros ingressantes na universidade por meio de reserva de vagas: um estudo sobre processos educativos de construção de identidade negra e pertencimento étnico-racial no ensino superior. 2008, f 122. Dissertação de Mestrado em Educação das Relações Étnico-Raciais Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP. Orientadora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Disponível em: http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6107

GOMES, Ana Paula dos Santos. Trajetória de vida de intelectuais negros (as): contribuição para a educação das relações étnico-raciais. 2008, f 219. Dissertação de Mestrado em Metodologia de Educação Universidade Federal de São Carlos, São Carlos- SP. Orientadora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Disponível em: http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4106

MONTEIRO, Rosana Batista. A educação para as relações étnico-raciais em um curso de Pedagogia : estudo de caso sobre a implantação da resolução CNE/CP 01/2004. 2010, f 267. Tese de Doutorado em Educação Universidade Federal de São Carlos, São Carlos- SP. Orientador: João dos Reis Silva Junior. Disponível em: http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3296

RODRIGUES, Andrea Barreto. Algumas contribuições para um Programa de Estudos Afro-Brasileiros. 2007, f 70. Dissertação de Mestrado em Educação Universidade Federal de São Carlos, São Carlos- SP. Orientadora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Disponível em: http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3845

OLIVEIRA, Evaldo Ribeiro. Negro intelectual, intelectual negro ou negro-intelectual: considerações do processo de constituir-se negro-intelectual. 2013, f 205. Tese de Doutorado

em Educação, Metodologia de Ensino Universidade Federal de São Carlos, São Carlos- SP. Orientadora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Disponível em: http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=7326 (observar esta informação na tese 2014)

LUIZ, Maria Fernanda. Educação das relações étnico-raciais: contribuições de cursos de formação continuada para professoras(es). 2013, f 140. Dissertação de Mestrado em Educação Universidade Federal de São Carlos, São Carlos- SP. Orientadora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Disponível em: http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=7378

SOUZA, Tatiane Pereira de. Áfricas: processos educativos presentes no terno de congada chapéus de fitas. 2012, f 273. Dissertação de Mestrado em Educação Universidade Federal de São Carlos, São Carlos- SP. Orientadora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Disponível em: http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=7810

CRUZ, Eliana Marques Ribeiro. Percepções das crianças sobre currículo e relações étnico-raciais na escola: desafios, incertezas e possibilidades. 2008, f 154. Dissertação de Mestrado em Educação Universidade Federal de São Carlos, São Carlos- SP. Orientadora: Emília Freitas de Lima. Disponível em: http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2175

BEDANI, Vanessa Mantovani. O curso de pedagogia e a diversidade étnico-racial : trilhando caminhos. 2006, f 93. Dissertação de Mestrado em Educação Universidade Federal de São Carlos, São Carlos- SP. Orientadora: Emília Freitas de Lima. Disponível em: http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2237

SILVA, Douglas Verrangia Corrêa da. A educação das relações étnico-raciais no ensino de Ciências : diálogos possíveis entre Brasil e Estados Unidos. 2009, f 322. Tese de Doutorado em Educação Universidade Federal de São Carlos, São Carlos- SP. Orientadora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Disponível em: http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2774

CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. Os debates do significado de educar para as relações étnico-raciais na educação brasileira. 2010, f 134. . Dissertação de Mestrado em Educação Universidade Federal de São Carlos, São Carlos- SP. Orientadora: Anete Abramowicz. Disponível em: http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3039

SOUZA, Erikelto Santiago. Formação de intelectuais negros e negras: a experiência de assessores/as educacionais para assuntos da comunidade negra no estado de São Paulo. 2009, f 171. Dissertação de Mestrado em Educação Universidade Federal de São Carlos, São Carlos- SP. Orientadora: Maria Waldenez de Oliveira. Disponível em: http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3131

OLIVEIRA, Evaldo Ribeiro. Narrativas de Thereza Santos – contribuições para a educação das relações étnico-raciais. 2008, f 144. Mestrado em Educação Universidade Federal de São Carlos, São Carlos- SP. Orientadora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Disponível em: http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2312

ALGARVE, Valéria Aparecida. Cultura negra na sala de aula: pode um cantinho de africanidades elevar a auto-estima de crianças negras e melhorar o relacionamento entre

crianças negras e brancas?. 2004, f 154. Mestrado em Educação Universidade Federal de São Carlos, São Carlos- SP. Orientadora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Disponível em: http://www.bdttd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=478

SOUZA, Ellen de Lima. Percepções de infância de crianças negras por professoras de educação infantil. 2012, f 123. Mestrado em Educação Universidade Federal de São Carlos, São Carlos- SP. Orientadora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Disponível em: http://www.bdttd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5156

SILVA, Maria de Lourdes. Enfrentamentos ao racismo e discriminações na educação superior: experiências de mulheres negras na construção da carreira docente. 2013, f 241. Doutorado em Educação Universidade Federal de São Carlos, São Carlos- SP. Orientadora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Disponível em: http://www.bdttd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=7020

CORREIA, Rosimara Silva . Articulação entre questões étnicas e raciais e a Educação de Pessoas Jovens e Adultas em propostas pedagógicas difundidas pelo site do Ministério da Educação. 2013, f 128. Mestrado em Educação Universidade Federal de São Carlos, São Carlos- SP. Orientadora: Roseli Rodrigues de Mello. Disponível em: http://www.bdttd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6989

MARANHÃO, Fabiano. Jogos africanos e afro-brasileiros nas aulas de Educação Física: processos educativos das relações étnico-raciais. 2009, f 173. Mestrado em Educação Universidade Federal de São Carlos, São Carlos- SP. Orientador: Luiz Gonçalves Junior. Disponível em: http://www.ufscar.br/~defmh/spqmh/pdf/disser_teses/2009/maranhao.pdf

EDUCAÇÃO E RACISMO

CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. Antirracismo e educação: uma análise das diretrizes normativas da UNESCO. 2014, f 391. Tese de Doutorado em Educação Universidade Federal de São Carlos, São Carlos- SP. Orientadora: Anete Abramowicz. Disponível em: http://www.bdttd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=7285

RODRIGUES, Tatiane Cosentino. A ascensão da diversidade nas políticas educacionais contemporâneas. 2011, f 234. Tese de Doutorado em Educação Universidade Federal de São Carlos, São Carlos- SP. Orientadora: Anete Abramowicz. Disponível em: http://www.bdttd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4392

BRITO, Angela Ernestina Cardoso de. Educação de mestiços em famílias inter-raciais. 2003, f 137. Dissertação de Mestrado em Educação Universidade Federal de São Carlos, São Carlos- SP. Orientadora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Disponível em: http://www.bdttd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=254

MACHADO, Lúcia Helena de Assis. Professores negros, experiências de discriminação, de racismo e pedagogias anti-racistas. 2010, f 201. Dissertação de Mestrado em Educação Universidade Federal de São Carlos, São Carlos- SP. Orientadora: Petronilha Beatriz

Gonçalves e Silva. Disponível em:
http://www.bdttd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5798
 (na dissertação 2007)

CHIARELLO, Rosana Aparecida Peronti. Preconceitos e discriminações raciais: um olhar de professoras sobre seus(suas) alunos(as) negros(as). 2003, f 200. Dissertação de Mestrado em Educação Universidade Federal de São Carlos, São Carlos- SP. Orientadora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Disponível em:
http://www.bdttd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=903

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. O Programa Universidade para Todos e a inserção de negros na educação superior : a experiência de duas Instituições de Educação Superior de Mato Grosso do Sul - 2005 – 2008. 2010, f 249. Tese de Doutorado em Educação Universidade Federal de São Carlos, São Carlos- SP. Orientador: João dos Reis Silva Junior. Disponível em:
http://www.bdttd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3258

MOREIRA, Raquel. Diversidade cultural e educação escolar: perspectiva comunicativo-dialógica para o trabalho pedagógico. 2010, f 166. Dissertação de Mestrado em Educação Universidade Federal de São Carlos, São Carlos- SP. Orientadora: Roseli Rodrigues de Mello. Disponível em:
http://www.bdttd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3250

CONSTANTINO, Francisca de Lima. Diálogos e tensões: o olhar de professoras negras e brancas sobre a constituição da identidade negra no contexto escolar. 2014, f 327. Tese de Doutorado em Educação Universidade Federal de São Carlos, São Carlos- SP. Orientadora: Roseli Rodrigues de Mello. Disponível em:
http://www.bdttd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=7376

ROSA, Camila Simões. Mulheres negras e seus cabelos: um estudo sobre questões estéticas e identitárias. 2014, f 145. Dissertação de Mestrado em Educação Universidade Federal de São Carlos, São Carlos- SP. Orientadora: Elenice Maria Cammarosano Onofre. Disponível em:
http://www.bdttd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=7298

OLIVEIRA, Fabiana de. Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial? 2004, f 112. . Dissertação de Mestrado em Educação Universidade Federal de São Carlos, São Carlos- SP. Orientadora: Anete Abramowicz. Disponível em:
http://www.bdttd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=283

CORSI, Adriana Maria. Currículo em ação nos anos iniciais do ensino fundamental e a atenção à multiculturalidade. 2007, f 180. Tese de Doutorado em Educação Universidade Federal de São Carlos, São Carlos- SP. Orientadora: Emília Freitas de Lima. Disponível em:
http://www.bdttd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1794

MORAES, Regina Helena. Nos meandros do processo de formação da identidade profissional de professoras e professores negros. 2006, f 205. Dissertação de Mestrado em Educação Universidade Federal de São Carlos, São Carlos- SP. Orientadora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Disponível em:
http://www.bdttd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1244

ANDRADE, Paulo Sérgio de. Pertencimento étnico-racial e ensino de História. 2006, f 167. Dissertação de Mestrado em Educação Universidade Federal de São Carlos, São Carlos- SP. Orientadora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Disponível em: http://www.bdttd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1241

PALAVRA-CHAVE – EDUCAÇÃO E NEGRO

CORREI, Rosimara Silva. Articulação entre questões étnicas e raciais e a Educação de Pessoas Jovens e Adultas em propostas pedagógicas difundidas pelo site do Ministério da Educação. 2013, f 128. Dissertação de Mestrado em Educação Universidade Federal de São Carlos, São Carlos- SP. Orientadora: Roseli Rodrigues de Mello. Disponível em: http://www.bdttd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6989

CONSTANTINO, Francisca de Lima. Comunidades de aprendizagem: contribuições da perspectiva dialógica para a construção positiva das identidades das crianças negras na escola. 2010, f 238. Dissertação de Mestrado em Educação Universidade Federal de São Carlos, São Carlos- SP. Orientadora: Roseli Rodrigues de Mello. Disponível em: http://www.bdttd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3259

JOVINO, Ivone Silva. Escola: as minas e os manos têm a palavra. 2005, f 106. Dissertação de Mestrado em Educação Universidade Federal de São Carlos, São Carlos- SP. Orientadora: Anete Abramowicz. Disponível em: http://www.bdttd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2624

RIBEIRO, Cristiane Maria. Pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil: uma análise de suas concepções e propostas. 2005, f 247. Tese de Doutorado em Educação Universidade Federal de São Carlos, São Carlos- SP. Orientador: Joaquim Gonçalves Barbosa. Disponível em: http://www.bdttd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=675

NASCIMENTO, Tarcisio Antônio do. Expectativas de jovens negros quanto ao acesso à Universidade: o caso de uma escola da Zona Norte de São Paulo. 2006, f 118. Dissertação de Mestrado em Educação Universidade Federal de São Carlos, São Carlos- SP. Orientadora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Disponível em: http://www.bdttd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2195

TÚBERO, Rosana. O sistema de avaliação de rendimento escolar do estado de São Paulo e os alunos negros das escolas estaduais da região de Piracicaba – S. 2003, f 125. Dissertação de Mestrado em Educação Universidade Federal de São Carlos, São Carlos- SP. Orientador: Amarílio Ferreira Junior. Disponível em: http://www.bdttd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=299

NOGUEIRA, Simone Gibran. Processos educativos da Capoeira Angola e construção do pertencimento étnico-racial. 2007, f 173. Dissertação de Mestrado em Educação Universidade Federal de São Carlos, São Carlos- SP. Orientadora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Disponível em: http://www.bdttd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2158

ARIANO, André Luiz Sena. A pesquisa sobre formação de professores e multiculturalismo no Brasil : tendências e desafios. 2009, f 169. Tese de Doutorado em Educação Universidade

Federal de São Carlos, São Carlos- SP. Orientadora: Emília Freitas de Lima. Disponível em: http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2855

MARTINS, Denise Andrade de Freitas. Desvelando para ressignificar: processos educativos decorrentes de uma práxis musical dialógica intercultural. 2015, f 484. Tese de Doutorado em Educação Universidade Federal de São Carlos, São Carlos- SP. Orientador: Luiz Gonçalves Junior. Disponível em: http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_arquivos/8/TDE-2015-04-23T154742Z-6890/Publico/6684.pdf

PALAVRA-CHAVE – FORMAÇÃO PROFESSORES E MULTICULTURALISMO

SILVA, Regina Helena da. Formação continuada de professores em serviço : em busca de um currículo em ação intermulticultural. 2009, f 101. Dissertação de Mestrado em Educação Universidade Federal de São Carlos, São Carlos- SP. Orientadora: Emília Freitas de Lima. Disponível em: http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2860

MARIANO, André Luiz Sena. A construção do início da docência: um olhar a partir das produções da ANPEd e do ENDIPE. 2006, f 142. Dissertação de Mestrado em Educação Universidade Federal de São Carlos, São Carlos- SP. Orientadora: Emília Freitas de Lima. Disponível em: http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_arquivos/8/TDE-2006-04-10T08:27:20Z-935/Publico/DissALSM.pdf

PALOMINO, Thaís Juliana. A aprendizagem da docência de uma professora iniciante: um olhar com foco na intermulticulturalidade. 2009, f 187. Tese de Doutorado Universidade Federal de São Carlos, São Carlos- SP. Orientadora: Emília Freitas de Lima. Disponível em: http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2422

COLLOCA, Viviane Patrícia Araújo. multiculturalidade nas políticas educacionais e a formação de professores : Brasil e Portugal. 2009, f 436. Tese de Doutorado Universidade Federal de São Carlos, São Carlos- SP. Orientadora: Emília Freitas de Lima. Disponível em: http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2281