

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

RAFAELA RODRIGUES NOGUEIRA

**A PESQUISA NA FORMAÇÃO DOCENTE E A TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL:
UMA ANÁLISE DOS TCCs DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACIP/UFU**

**UBERLÂNDIA / MG
2016**

RAFAELA RODRIGUES NOGUEIRA

**A PESQUISA NA FORMAÇÃO DOCENTE E A TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL:
UMA ANÁLISE DOS TCCs DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACIP/UFU**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a Orientação da Prof. Dr^a. Aléxia Pádua Franco, na Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas.

UBERLÂNDIA / MG

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Sistema
de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

N778p Nogueira, Rafaela Rodrigues, 1988-
2016 A pesquisa na formação docente e a temática étnico-racial: uma
análise dos TCCS do Curso de Pedagogia da FACIP/UFU / Rafaela
Rodrigues Nogueira. - 2016.
143 f.: il.

Orientadora: Aléxia Pádua Franco.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Professores universitários - Formação - Teses.
3. Cultura afro-brasileira - Estudo e ensino - Teses. 4. Educação
multicultural - Teses. I. Franco, Aléxia Pádua. II. Universidade Federal de
Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

BANCA EXAMINADORA

A handwritten signature in black ink on a white background, reading "Alécia Pádua Franco".

Prof^a. Dr^a. Dra. Alécia Pádua Franco, UFU/MG

A handwritten signature in black ink on a white background, reading "Selva Guimarães".

Prof^a. Dr^a. Dra. Selva Guimarães, UFU/MG

Prof^a. Dr^a. Ângela Fátima Soligo, UNICAMP/SP

Participação em banca de defesa por vídeo conferência

AGRADECIMENTOS

A cada etapa de construção do conhecimento, vamos trilhando novos caminhos e nos (re) construindo em um exercício constante. No processo de tessitura dessa pesquisa, muitos foram os momentos difíceis, porém compartilhei de momentos felizes, de solidariedade, coletividade e parceria. Sou imensamente grata a Deus por me levantar a cada queda sempre mais forte, bem como por ter me proporcionado contar com o apoio e amor de minha família – meu pai Reinaldo, minha mãe Maria de Lourdes, meu irmão Marcelo Vitor e meu namorado Acácio, pessoas que me fortalecem em minha trajetória acadêmica e pessoal.

Minha família é a base que me sustenta na busca por meus sonhos e objetivos. Quero agradecer e dizer da grande admiração que tenho por meus pais, pessoas honestas e trabalhadoras que com muito esforço me permitiram realizar mais essa conquista, enxergando na educação um caminho valioso e incentivando-me no exercício de minha profissão. Agradeço também ao meu irmão pela força nos momentos difíceis e por me incentivar mesmo frente aos obstáculos da carreira acadêmica.

Ao meu namorado Acácio, gostaria de dizer que me sinto grata pela força, amizade, carinho e amor em todos os momentos; agradeço a ele por sempre confiar em mim, e me mostrar com amorosidade que posso ir além.

Agradeço em especial às minhas amigas de luta, parceiras desde a graduação Isabel e Jaqueline. A Patrícia gostaria de agradecer especialmente; nossa amizade cresceu e fortaleceu junto com nossas descobertas, experiências, dificuldades e momentos felizes vivenciados ao longo dessa caminhada. Esses caminhos me levaram a conhecer pessoas muito especiais, que me ensinaram o valor da gratidão e me acolheram com muito amor. Sou grata à minha amada Maria Helena que tanto fez por mim; gostaria de agradecer sua hospitalidade, carinho e amizade.

Ao meu querido Edmar, que infelizmente não se encontra entre nós, gostaria de expressar minha gratidão pelos momentos felizes que compartilhamos e que tornaram essa caminhada mais branda.

Aos meus amigos do Programa de Pós-Graduação em Educação, que não irei citar pelo medo de ser injusta, quero dizer da experiência gratificante de compartilhar com eles momentos de troca de saberes, vivências e experiências.

Aos professores que gentilmente se dedicaram a leitura desse trabalho em minha qualificação e defesa, professores Selva, Maria, Astrogildo, Ângela e Anderson, agradeço a disponibilidade para o exercício da troca dialógica.

Ao meu Mestre Professor Cairo Mohamad Ibrahim Katrib, pelo apoio e incentivo moral e intelectual, a confiança em meu potencial e a mediação no processo de construção do conhecimento, me levando a descoberta de minha negritude, todo meu respeito, amor e gratidão.

Finalmente, quero agradecer a minha orientadora pelo apoio, confiança e incentivo, gostaria de expressar através dessas palavras, minha grande admiração por seu profissionalismo, inteligência, comprometimento e leveza na condução desse processo intenso da pesquisa. De "cobaia", como era chamada carinhosamente por ser sua primeira orientanda, passei a ser uma privilegiada pelo contato com uma profissional tão competente com a qual aprendi muito e procurei a cada reelaboração compreender seus conselhos, sugestões e orientações para a realização dessa pesquisa.

Nesse processo me senti inacabada, com curiosidades e questionamentos que não se esgotaram, por isso sei que essa caminhada não acaba aqui, mas que construo um novo capítulo em minha trajetória acadêmica, pessoal e profissional. E, como nas palavras de Freire (1996, p.23), sigo dizendo que “gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. ”

RESUMO

O objetivo central dessa pesquisa foi investigar a formação docente no ensino superior, no que se refere à temática étnico-racial, em específico, à questão da história e cultura afro-brasileira e africana, bem como sua relação com a inserção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais no campo das Licenciaturas. Questionamos se o aparato jurídico-normativo que delineia a inserção da educação étnico-racial no ensino superior vem oportunizando uma formação docente que contribua para uma abordagem crítica em torno da temática e a ampliação do foco dos currículos. Para compreender esta problematização, optamos por pesquisar os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), em especial os que abordam a questão da educação étnico-racial na Educação Básica. Os objetivos da pesquisa foram analisar como a legislação, em especial as Diretrizes, é incorporada ao Currículo e Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, compreender como os professores orientadores dos TCCs trabalham com a temática e avaliam a contribuição dos estudos étnico-raciais para a construção identitária, acadêmica e profissional dos docentes em formação, entender como se dá a articulação entre a educação para as relações étnico-raciais em relação à história e cultura afro-brasileira e da África e a Educação Básica nos Trabalhos de Conclusão de Curso e identificar como os estudantes acreditam que o processo de pesquisa e de elaboração do TCC contribuiu para sua formação, quais as descobertas e dificuldades. Os procedimentos metodológicos desenvolvidos foram inspirados na história oral temática (MEIHY, 1996; ALBERTI, 2004) por meio do cruzamento das entrevistas realizadas com as discentes autoras e orientadores dos trabalhos e os próprios TCCs. Verificou-se, com a análise do Currículo e PPC, que embora não haja uma inserção concreta das Diretrizes para Educação das Relações Étnico-raciais nos referidos documentos, existem docentes preocupados com a abordagem da temática que implementa a história e cultura afro-brasileira em vários espaços do cenário universitário. Percebemos, por meio das narrativas, que os TCCs colaboraram com a formação pessoal e profissional das discentes, construindo uma consciência crítica sobre o preconceito e a discriminação racial presentes no contexto escolar, nos materiais didáticos, livros de literatura, bem como uma formação docente para lidar com estas questões, construir uma identidade positiva do negro, contribuindo com o desenvolvimento de diálogos e ações que fizeram nossos colaboradores superarem os ressentimentos originados na vivência de situações injustas e opressivas.

Palavras-chave: Educação para as relações étnico-raciais; Formação docente; Currículo Multicultural; Ressentimentos; TCC.

ABSTRACT

The main objective of this research was to investigate teacher training in higher education, with regard to the ethnic-racial issue, in particular the question of African-Brazilian and African culture and history and its relation to the inclusion of the National Curriculum Guidelines for the Education of Ethnic-racial Relations in the field of Education Bachelors. We question whether the legal and regulatory apparatus that outlines the inclusion of ethnicracial education in higher education is providing opportunities for teacher training that contributes to a critical approach around the theme and expanding the focus of the curriculum. To understand this questioning, we chose to search Undergraduate Theses, especially those that address the issue of ethnic-racial education in basic education. The research objectives were to analyze how the legislation, in particular the Guidelines, is incorporated into the Curricular Pedagogical Project of the Pedagogy Course, understanding how the thesis" supervising professors work on the topic and evaluate the contribution of ethnic and racial studies for the identity, academic and professional construction of teachers in training, to understand how is the articulation of education for ethnic-racial relations regarding AfricanBrazilian and African culture and history and Basic Education in Undergraduate Theses, and identify how students believe that the research process and preparation of their theses contributed to their formation, considering their discoveries and difficulties. The developed methodological procedures were inspired by thematic oral history (MEIHY, 1996; ALBERTI, 2004) through the intersection of interviews with the undergraduate authors and supervising professors of the theses themselves. It was verified, with the analysis of Curriculum and Curricular Pedagogical Projects, that although there is not a concrete insertion of the Guidelines for Education of Ethnic-Racial Relations in those documents, there are teachers concerned about the approach of the theme that implement African-Brazilian culture and history in various areas of the university setting. We realized through the narratives, that the Undergraduate Theses collaborated with the personal and professional training of students, building a critical awareness of prejudice and racial discrimination present in schools, in textbooks, literature books, as well as in teacher training, to deal with these issues, build a positive identity of black people, contributing to the development of dialogues and actions that have made our contributors overcome the resentment originated in the experience of unjust and oppressive situations.

Keywords: Education For Ethnic-Racial Relations; Teacher Training; Multicultural Curriculum; Resentment; Undergraduate Theses.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Tabela 1- Produção acadêmica (Trabalhos de Conclusão de Curso) sobre a história e cultura da África e dos afro-brasileiros, na FACIP/UFU, entre 2011 2014.....	62
Tabela 2- Tabela cor ou raça IBGE (Censo de 2010)	142

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Processo de circularidade de inserção das Diretrizes nas IES.....	52
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- TCCs com temática “História e cultura afro-brasileira”, defendidos entre 2011/2014, na FACIP.....	61
Gráfico 2- TCCs que abordam a lei n.10.639/03 na Educação Básica.....	64

LISTA DE SIGLAS

BDBTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CONSED	Conselho nacional dos Secretários Estaduais de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
FACED	Faculdade de Educação
FACIP	Faculdade de Ciências Integradas do Pontal
FNB	Frente Negra Brasileira
FUMZUP	Fundação Municipal Zumbi dos Palmares
BDBTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituto de Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MNU	Movimento Negro Unificado
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros
PBG	Programa de Bolsas de Graduação
PEIC	Projeto de Ensino Interdisciplinar Comunitário
PET	Programa de Educação Tutorial
PIBIC	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNBE	Programa Nacional de Biblioteca Escolar
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEXT	Programa de Extensão Universitária
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TEN	Teatro Experimental Negro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNIDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. OPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS: construindo a pesquisa	26
1.1 O arcabouço metodológico: uma relação entre teoria e empiria	26
1.2 Pesquisas sobre a formação para a educação das relações étnico-raciais: o lugar dos TCCs.	34
1.3. Um retrato do cenário local: a produção de dissertações e teses sobre a história e a cultura da África e dos afro-brasileiros na UFU.....	38
1.4 Temas e dilemas da educação étnico-racial: o que as pesquisas mostram?	41
2. O ENSINO E A PESQUISA DA HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO- BRASILEIRA NOS CURSOS DE LICENCIATURAS DA FACIP: DE 2011 A 2014	50
2.1 O campo das licenciaturas e a legislação para a educação das relações étnico-raciais: caminhos e possibilidades	50
2.2 As Licenciaturas da FACIP: da legislação à produção de TCCs sobre o tema	54
2.3 Narrativas dos docentes universitários: o encontro com a temática étnico-racial	65
2.4 Dimensão profissional: da docência universitária à educação étnico-racial	73
3. PROTAGONISMO DISCENTE: OS MÚLTIPLOS OLHARES SOBRE A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	82
3.1A educação para as relações étnico-raciais no ensino superior e a contribuição dos TCCs para a formação do professor da educação básica	82
3.2 A inserção da temática étnico-racial no currículo do ensino superior: limites e possibilidades	95
3.3 A educação para as relações ético-raciais: (re) significando os ressentimentos.....	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS	119
APÊNDICES	129

APÊNDICE I: QUADRO DOS TCCS SOBRE CULTURA E HISTÓRIA AFROBRASILEIRA DEFENDIDOS NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA FACIP DE 2011 A 2014.....	130
APÊNDICE 2- ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DISCENTES	133
APÊNDICE 3- ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DOCENTES ORIENTADORES	134
APÊNDICE 4: QUADRO DOS ENTREVISTADOS	135
APÊNDICE 5- TERMO DE CONSENTIMENTO DOS DISCENTES.....	136
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO MODELO.....	136
APÊNDICE 6- TERMO DE CONSENTIMENTO DOS DOCENTES	137
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO MODELO.....	137
ANEXOS.....	138
ANEXO 1- DOCUMENTO DE APROVAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA..	139
ANEXO 2- LEI 10.639, DE 9 de JANEIRO DE 2003.....	140
ANEXO 3- DOCUMENTO DA COORDENAÇÃO DO CURSO DE QUÍMICA	141
ANEXO 4- TABELA IBGE CENSO 2010	142
ANEXO 5- TABELA EDUCAÇÃO CENSO 2010	143

INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa diz respeito à formação docente no ensino superior, no que se refere à temática étnico-racial, bem como sua relação com a inserção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no campo das Licenciaturas.

A origem e o desenvolvimento dessa pesquisa estão intimamente ligadas à minha história e trajetória formativa. Para traçar o caminho que me levou a optar por essa temática, me apoio em Meihy (1996) que nos coloca a memória como possibilidade de romper os esquecimentos e compreender o presente; sendo assim, a memória nos instiga a rememorar fatos que nos ajudam a dar sentido à nossa trajetória.

Diante disso, trago algumas lembranças, que me ajudarão a contar aos leitores desse trabalho os caminhos que me levaram a realizar minhas escolhas profissionais e a redescoberta de minha negritude; para começar, quero falar-lhes de minha dimensão pessoal.

Sou natural de Ituiutaba- MG, um lugar em que, até bem pouco tempo, havia poucas oportunidades para que pessoas de baixa renda tivessem acesso ao ensino superior, como meus pais Reinaldo e Maria de Lourdes, que nem mesmo concluíram o ensino fundamental. Essa falta de oportunidade, vivenciada por meus genitores, não os impediram de serem meus grandes aliados em toda minha trajetória escolar, pois ambos sempre me incentivaram independente das dificuldades, além de eles serem minha grande fonte de inspiração e sabedoria.

As descobertas propiciadas por meus queridos mestres em toda minha vida escolar se somam ao orgulho e ao incentivo de meus pais amados, para a escolha e o exercício da docência. Os conhecimentos adquiridos dentro e fora do espaço acadêmico me propiciaram a compreensão de uma pluralidade de trajetórias e vozes que me conduziram a realização desse trabalho. Nesse percurso, fui me construindo e desconstruindo, descobri-me negra, eu que até então, me via parda, morena ou mulata, localizei-me, como sujeito, com orgulho de minha pertença identitária, antes indefinida.

Essa descoberta se deu a partir do desenvolvimento de trabalhos e participação em rodas de conversa, eventos, palestras e atividades do Programa de Educação Tutorial PET- (Re) Conectando Saberes, Fazeres e Práticas: rumo à cidadania consciente, que tinha como foco a educação étnico-racial e ações afirmativas. Esse Programa começou a ser desenvolvido na Faculdade de Ciências Integradas do Pontal - FACIP/ UFU, em dezembro de 2010, sob a tutoria

do Prof. Dr. Cairo Mohamad Ibrahim Katrib, com o objetivo de formação acadêmica e social de estudantes do ensino superior, envolvendo os cursos de Graduação em Pedagogia, História, Administração, Serviço Social, Geografia, Química e Matemática.

O programa tinha como proposta redimensionar o olhar acadêmico dos estudantes sobre seu grupo social, por meio de uma vertente interdisciplinar, na medida em que visava uma troca de saberes entre a Universidade e os grupos nos quais os educandos estavam inseridos, em uma relação entre os saberes herdados e os sistematizados pelo campo acadêmico. Inicialmente, o PET (Re) Conectando enfrentou um descrédito de sua proposta por se tratar de um programa interdisciplinar com foco na condição social e racial, visto que muitos afirmavam descaracterizar os programas de educação tutoriais, pelos demais serem pertencentes às suas respectivas graduações e abordarem somente conteúdos referentes a elas. No entanto, o PET (Re) Conectando tinha um objetivo mais amplo, que era dialogar não só com a comunidade, mas com os discentes das Graduações, na perspectiva de repensar as práticas sociais, políticas e culturais, promovendo uma reflexão crítica e uma interlocução com os demais grupos PET em função de uma coletividade de saberes presentes em um grupo heterogêneo e aberto ao exercício da troca dialógica.

Nesse sentido, o objetivo era realizar ações planejadas, contínuas e com reflexão crítica nas quais os estudantes pudessem fazer uma conexão entre sua realidade e os conhecimentos apreendidos no âmbito universitário, fato esse que fez com que a proposta fosse encaminhada e aprovada por grande número de estudantes com baixa condição socioeconômica e com realidades não contempladas na Universidade. O grupo PET (Re) Conectando nasceu com o intuito de dar visibilidade positiva a esses discentes na perspectiva de desenvolverem sua intelectualidade e se sentirem parte do espaço acadêmico, portanto valorizados quanto às suas pertencências indenitárias.

Esse processo desencadeou, em 2013, o Trabalho de Conclusão de Curso com a temática da inserção da Lei nº 10.639/03 nos currículos escolares de duas instituições de Educação Infantil do município de Ituiutaba-MG. Ao longo dessa pesquisa inicial, porém de muita relevância para minha formação acadêmica, pude entrar em contato com o universo da pesquisa, as descobertas, expectativas, obstáculos e peculiaridades do exercício investigativo.

Muitos foram os desafios, porém, minha formação de três anos no Programa PET (Re) Conectando me possibilitou exercitar a escuta sensível, o respeito ao outro, a relação de troca de experiências que deve estar presente no exercício de uma pesquisa; e, para além dessas questões, o envolvimento com a temática já estava presente em quase toda minha trajetória

acadêmica e também em minha pertença identitária. Essa pesquisa inicial de Trabalho de Conclusão de Curso representou um marco para minha formação, pois, através da mesma, pude compreender que para além da falta de comprometimento ou mesmo compreensão de alguns educadores sobre a temática, existe uma lacuna na formação dos mesmos no que diz respeito aos conteúdos ministrados no ensino superior. Essas descobertas me instigaram a tentar entender como o ensino superior está realizando o trabalho com a temática étnico-racial. Portanto, essa pesquisa inicial realizada no TCC ganhou novos contornos e nos instigou a compreender a Universidade, como locus formativo, em relação à educação para as relações étnico-raciais.

Para pensarmos os desdobramentos dessa pesquisa, nos utilizamos de Zabalza (2004), pois o mesmo se refere à Universidade como um espaço de tomada de decisões formativas. Nessa perspectiva, ele analisa esse cenário entrecruzando diversas dimensões marcadas pela interferência de normatizações, reações, conflitos e negociações específicas ao mundo universitário, mas também por fatores externos. Para compreendermos o que a Universidade prioriza como conteúdo formativo, vamos focar uma das dimensões abordadas por Zabalza, que é o protagonismo discente, por meio do processo de produção de suas pesquisas de conclusão de curso.

Desse modo, ressaltamos que cientes da impossibilidade de abordar nesta pesquisa os múltiplos fatores que interferem na definição dos currículos e práticas educativas para a formação de professores no âmbito universitário, mas também conscientes do papel dos alunos universitários, dedicamos aos mesmos nesse trabalho a condição de protagonistas. Com base em Zabalza (2004), entendemos a Universidade como local de aprendizagem, constituído por estudantes pertencentes a contextos heterogêneos, com diferentes interesses, motivações, capacidades e expectativas, que buscam e têm acesso aos vários serviços das instituições de educação superior e que, portanto, devem ter sua realidade e especificidade consideradas pela Universidade.

Neste sentido, o problema dessa pesquisa encontra-se no impacto da inserção da educação étnico-racial em cursos de Licenciatura por meio da análise dos Trabalhos de Conclusão de Curso produzidos sobre o tema e das narrativas de seus autores e orientadores. Essa pesquisa é relevante à medida que nos possibilita entender e refletir sobre a formação de professores para valorizar a história e a cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares e educar para relações étnico-raciais mais igualitárias, nos atentando para a realidade do ensino

superior e para a formação ofertada nos cursos de graduação, em especial nas Licenciaturas responsáveis pela formação docente.

Entendemos que a educação sozinha não conseguirá sanar os problemas referentes ao quadro discriminatório de nosso país; porém, ressaltamos que a instituição educacional, seja a escola ou Universidade, é um local privilegiado de troca de vivências, saberes e experiências, capazes de contribuir para que possamos evoluir nessas questões. Historicizar o processo de elaboração das políticas de educação para as relações étnico-raciais nos faz refletir sobre as lutas que permearam todo esse caminho de construção de uma legislação que propiciasse mais visibilidade aos conhecimentos produzidos pela população negra, suas contribuições, resistências e organização política.

O Movimento Negro há muito compreendia a necessidade de uma educação que abordasse as questões étnico-raciais, entendendo a escola como um lócus que tanto poderia contribuir para uma perspectiva contra hegemônica, quanto poderia reproduzir estereótipos e preconceitos enraizados na sociedade, se não fosse efetivado um trabalho significativo, crítico e criativo. Em prol de uma educação que contasse uma história plural sobre a população negra e suas contribuições para a constituição da identidade nacional brasileira, o movimento reivindicou a ruptura de uma visão sobre a escravidão para um humano negro; de um negro representado nos livros didáticos com tons de inferioridade para um protagonista da história do nosso país e do mundo¹ que contribuiu e contribui não só como mão de obra, mas em diferentes setores culturais, econômicos, políticos e sociais. No Brasil, nas artes, literatura e música, temos Aleijadinho, Machado de Assis, Lima Barreto, Chiquinha Gonzaga, Luiz Gonzaga, Pinto da Gama, dentre tantas outras personalidades negras que foram branqueadas, sendo representadas nos materiais didáticos e em produções cinematográficas como pessoas de pele branca. Ultrapassar o escasso conhecimento sobre o Continente Africano e reconhecer as contribuições dos negros para a sociedade brasileira são reivindicações do Movimento Negro

¹ “... O ensino de História e Cultura Africana se fará por diferentes meios, inclusive a realização de projetos de diferente natureza, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes na diáspora, em episódios da história mundial, na construção econômica, social e cultural das nações do Continente Africano e da diáspora, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (entre outros: rainha Nzinga, Toussaint-L'Ouverture, Martin Luther King, Malcolm X, Marcus Garvey, Aimé Césaire, Léopold Senghor, Mariama Bâ, Amílcar Cabral, Cheik Anta Diop, Steve Biko, Nelson Mandela, Aminata Traoré...” (BRASIL, 2004, p. 22).

² Conforme os documentos que normatizaram a lei nº 10.639/03, “... é importante, também, explicar que o emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática...” (BRASIL, 2004, p.13).

com o intuito da promoção a igualdade étnico-racial² e de uma valorização da pertença identitária negra.

Esse processo de luta por direitos e pela cidadania fortalecida após a Abolição da Escravatura ocorrida no Brasil em 1888 desencadeou uma trajetória de luta e resistência, pois mesmo em 1889 os negros ainda se viam em uma situação ainda tão desigual quanto à vivida no período escravocrata, sem direitos básicos e marginalizados pela sociedade. Eles, então, se organizaram em grêmios, clubes e associações que reivindicavam seus direitos de homens livres e cidadãos que contribuíam com a formação da sociedade e para a constituição da Identidade Nacional. Esses espaços constituíram-se como organizações não só políticas, mas culturais, assistenciais e educacionais que reuniam a comunidade negra, importantes para manter viva a resistência dessa população a um regime de segregação. Em relação ao século XX, Garcia (2007) enfatiza que se formaram, em 1944, a Frente Negra Brasileira e o Teatro Experimental Negro, que significaram experiências fundamentais para o encaminhamento de programas e políticas de ações afirmativas. A Frente Negra Brasileira destacou-se como o maior movimento negro paulista, sendo uma escola que possibilitava à população negra ter aulas de música, inglês, Educação Moral e Cívica e alfabetização, já o Teatro Experimental Negro (TEN) destacou-se como um espaço teatral, mas também de cursos de alfabetização, sendo um ambiente não só de alfabetização, mas de uma educação de emancipação para o negro. Domingues (2007) ressalta que o TEN foi fundado no Rio de Janeiro, sob a liderança de Abdias do Nascimento que tinha como proposta original a formação de um grupo teatral constituído apenas por atores negros. O TEN ainda publicou o jornal Quilombo e fundou o Instituto Nacional do Negro, o Museu do Negro e organizou o I Congresso do Negro Brasileiro, em 1950.

Esses movimentos que antecederam o fortalecimento do Movimento Negro Unificado nos propiciam entender o longo percurso histórico de lutas da população negra por direitos em nosso país, mesmo que contada de forma lacunar por ser, de acordo com Domingues (2007), um tema subexplorado na historiografia brasileira. Por isso, nos atemos a alguns marcos para mostrar ao leitor os desdobramentos desses caminhos que levaram a promulgação de leis e diretrizes que norteiam a educação étnico-racial na Educação Básica e no Ensino Superior.

Ressaltamos, a partir de Garcia (2007), em 1978 o Movimento Negro Unificado, que apesar de um amplo processo de luta que antecede a essa data, somente a partir da década de 1980, a discriminação racial ganhou destaque na pauta política do nosso país. De acordo com Domingues (2007), em 1982, o MNU tinha como principais pautas a desmistificação da

democracia racial brasileira, a organização política da população negra e a transformação do movimento negro em movimento de massa. Domingues (2007) enfatiza que o Movimento Negro Unificado trouxe para o cenário educacional algumas reivindicações específicas, tais como: revisões de conteúdos preconceituosos nos livros didáticos, capacitação de professores para desenvolver uma pedagogia interétnica, reavaliação do negro na História do Brasil e inclusão de História da África dos negros no Brasil nos currículos escolares.

Neste continuo movimento de lutas e reivindicações, a concepção da Lei nº. 10.639/03 originou-se nas discussões ocorridas na III Conferência Mundial sobre o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as formas Correlatadas de Intolerância, ocorridas em Durban na África do Sul, no ano de 2001. Somente em 9 de Janeiro de 2003, o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a referida lei como alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), sendo acrescentados à mesma os artigos 26, 26 A e 79-B (conforme Anexo 2).

A partir da promulgação da Lei nº 10.639/03, multiplicaram-se as ações para legitimar e fortalecer o trabalho com a educação étnico-racial. Ressaltamos, no entanto, que esta lei, ao definir que o trabalho deve ser realizado, em especial, nas áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileira², o que fez com que outras áreas de conhecimento se sentissem desobrigadas de contribuir para a sua efetivação.

Essa brecha encontrada na Lei faz com que existam irregularidades em seu cumprimento, no entanto, reconhecemos que a mesma contribui para que possamos compreender a participação dos negros na formação da identidade nacional, por meio de várias ações políticas, econômicas e culturais, para além do trabalho escravo. Os educadores, alunos e comunidade em geral necessitam ampliar seus discursos, raciocínios, posturas e gestos para romper com práticas racistas e discriminatórias.

Compreendemos que, como toda Lei, a nº 10.639/03 não reverterá sozinha o olhar discriminatório que é lançado ainda sobre a população negra e nem só por meio das alterações curriculares se modificará o contexto educacional. Mesmo assim, destacamos que a criação de órgãos que subsidiam o trabalho docente com as relações étnico-raciais tem se configurado como um incentivo à criação de práticas educativas que valorizam a história e a cultura afro-

² “Artigo 26-A, § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras” (BRASIL, Lei nº 10.639/2003, 2003).

brasileira e africana em prol de uma ressignificação crítica e política da identidade negra, bem como da promoção de uma igualdade étnico-racial.

Ações, como à criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR, em 21 de Março de 2003³, com a finalidade de Promoção da Igualdade Racial, se configuram como uma alteração positiva na realidade vivenciada pela população negra em prol da reversão de séculos de desigualdades.

Todas essas conquistas são resultantes da ação do Movimento Negro Unificado e diversos segmentos sociais, que contribuíram para a problematização desse tema no contexto educacional da Educação Básica. Destacamos a importância da inserção da Educação Superior neste processo, uma vez que seus cursos formam profissionais que atuarão desde a educação infantil ao ensino médio, incluindo as modalidades previstas na legislação (educação especial, educação profissional ou educação de jovens e adultos).

Para regular a inserção da história e da cultura afro-brasileira e africana nos currículos da educação básica e superior, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, que estabelecem princípios para a formação de professores quanto à elaboração, execução, avaliação de programas educacionais, planos institucionais, pedagógicos e de ensino, além de orientar todos os cidadãos para dialogar com as instituições de ensino, bem como com os educadores, no que refere à questão étnico-racial. As diretrizes nos colocam a importância da socialização e visibilidade da cultura negro-africana, construção de material pedagógico que contemple a diversidade étnico-racial, valorização dos diversos saberes e das identidades presentes nas escolas (BRASIL, 2004).

Nessa perspectiva, é o documento que delineia as ações que deverá ser empreendido na Educação Superior, é o instrumento legal de orientação para as instituições educacionais, que contou com a participação de vários grupos e instituições, dentre as quais destacamos a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), bem como os Ministérios, intelectuais, movimentos sociais e organizações da sociedade civil. Todos esses setores e instituições, enfim, se mobilizaram em prol de uma sociedade com uma educação mais justa e equânime.

³ Disponível em: << <http://www.portaldaigualdade.gov.br/> >>. Acesso em 05.jun.2015.

Conforme dados relativos à cor ou raça produzidos pelo IBGE (2010), a população de negros⁴ do nosso país totaliza 97.171.614 pessoas (somatória dos 14.351.162 indivíduos que se autodeclararam de cor preta e das 82.820.452 que se autodeclararam pardas), superando uma população de 90.621.281 que se autodeclara brancas, em um total de 190.755.799 dos residentes.

Este Censo, ao evidenciar o processo de escolarização entre as pessoas de 10 anos ou mais de idade sem instrução ou com fundamental incompleto, revela que aquelas que se autodeclararam de cor preta representam 56,8% em comparação com uma população de 42,8% dos que se autodeclararam brancos; entre os que se autodeclararam de cor parda o número não difere muito, aumentando para 57,3% em comparação com os mesmos 42,8%. Se voltarmos ao Censo de 2000, encontraremos números parecidos; entre os analfabetos ou aqueles que não concluíram o ensino fundamental, havia uma população de 74,4% de negros em comparação com uma de 56,6% de brancos. O que podemos perceber é que, apesar desses números terem caído de 2000 para 2010, ainda há uma disparidade no contexto educacional, permanecendo a população que se autodeclara de cor preta e parda à frente no quadro de desigualdades, referentes não só ao contexto educativo, mas a outros fatores sociais.

Esses indicadores apontam muito mais que números, eles evidenciam uma população que, muito embora seja a maioria, não tem, ainda hoje, os direitos garantidos e o reconhecimento quanto à sua trajetória, história e memória; sendo, muitas vezes, representada pelo outro, em um processo de negação de sua identidade negra. Retrato este que certifica a necessidade de uma legislação para a educação das relações étnico-raciais no contexto educativo, por meio da formação docente, de construção de material didático e criação de projetos que se vinculam ao tema nos vários níveis, etapas e modalidades da educação escolar.

Preocupada com estes desafios que as desigualdades étnico-raciais colocam para o contexto educacional, nos lançamos em meio a esse terreno desafiador da pesquisa, objetivando entender como o trabalho com a educação étnico-racial está se desenvolvendo nas Licenciaturas, quais os limites e as possibilidades na contribuição para a formação de professores para a abordagem das questões raciais no contexto educacional. Entre as várias

⁴ Segundo o Parecer do Conselho Nacional de Educação favorável a aprovação das Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-raciais (CNE/ CP 3/ 10 de Março de 2004) ser negro no Brasil não se limita às características físicas. Trata-se, também, de uma escolha política. Por isso, é quem assim se define. Além disso, preto é um dos quesitos utilizados pelo IBGE para classificar, ao lado de outros – branco, pardo, indígena - a cor da população brasileira.

possibilidades, optamos por analisar os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) dos discentes, por acreditar que eles permitirão a apreensão de como a temática foi trabalhada durante a graduação. Para isto, utilizamos como referenciais teóricos principais os conceitos de protagonismo discente (ZABALZA, 2004), currículo multicultural (MOREIRA 2001; 2003; MCLAREN, 2000), multiculturalismo (CANEN; XAVIER, 2005); educação antirracista (MUNANGA, 2005; GOMES, 2005; 2007) e Identidade Negra (SILVA, 2007; MUNANGA, 2012).

Para empreender esta análise, escolhemos como local da pesquisa os cursos de Licenciatura da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal, da Universidade Federal de Uberlândia – FACIP/UFU, que inaugurou suas instalações na cidade de Ituiutaba-MG em 2007, no processo de expansão da UFU através da criação de campus avançado em regiões próximas à Uberlândia. Ela, ainda, elaborou seus projetos pedagógicos em uma época em que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira já estavam em vigência. O recorte temporal da pesquisa abrangerá os TCCs defendidos entre os anos de 2011 a 2014⁵, quando os discentes das primeiras turmas da FACIP se formaram.

Escolhemos os TCCs como fonte, em especial os que abordam a questão da educação étnico-racial na Educação Básica, para compreendermos como a Universidade está desenvolvendo pesquisas que abordam a educação para as relações étnico-raciais em consonância com o contexto escolar. Em outras palavras, se o ensino superior está ampliando o olhar sobre a temática étnico-racial, para que os futuros profissionais da Educação Básica possam contar com uma formação mais sólida e crítica em relação a essa abordagem. Nossa intenção não é analisar a prática pedagógica, mas entender em que medida essa formação inicial permitiu às autoras dos TCCs construir novos olhares e consciência crítica sobre o trabalho com o tema no exercício da docência. Ao analisar os TCCs em diálogo com suas autoras (estudantes e respectivos professores orientadores), pudemos compreender como se deu o processo formativo que motivou a escolha do tema, a tessitura desses trabalhos, bem como qual foi sua contribuição para as discentes⁶ na perspectiva de uma formação crítica, política e profissional

⁵ Os trabalhos analisados nessa Dissertação, que se referem ao ano de 2015, estão no recorte de 2014, uma vez que o calendário letivo vigente na UFU não coincide com o calendário civil, em decorrência da greve de docentes enfrentada pela Universidade Federal de Uberlândia, no ano de 2012.

⁶ Ressaltamos que todos os TCCs, que serão analisados nessa dissertação, são de alunas do Curso de Pedagogia; por isso, quando nos referirmos a autoria sempre falaremos no gênero feminino.

preocupada com as questões étnico-raciais e com a construção de uma sociedade plural e democrática.

As análises dos TCCs foram associadas a entrevistas com suas autoras e orientadores, o que possibilitou uma maior interação da pesquisadora com seus colaboradores, bem como a apreensão de sentimentos, motivações e avaliações do percurso da pesquisa que enriqueceram a compreensão das produções acadêmicas. Para realizar estas entrevistas nos baseamos nos referenciais metodológicos de Ludke; André (1986), Almeida; Szymanski (2004), Alberti (2004), Meihy (1996) e Fonseca (1997).

O desenvolvimento desta pesquisa nos possibilitou refletir sobre as seguintes questões que traduzem os seus objetivos:

- Como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-racial são incorporadas ao Currículo e Projeto Pedagógico dos cursos de Licenciatura da FACIP/UFU, em especial, na Pedagogia?
- Como os professores orientadores trabalham com a temática e avaliam a contribuição dos estudos étnico-raciais para a formação identitária, acadêmica e profissional dos discentes?
- Como se dá a articulação entre a educação para as relações étnico-raciais em relação à história e cultura afro-brasileira e da África e a educação básica nos Trabalhos de Conclusão de Curso das discentes da Pedagogia?
- Como as estudantes acreditam que as temáticas dos TCCs produzidos contribuíram para sua formação, quais as descobertas, os entraves e a relevância?

Estas questões foram elaboradas a partir da compreensão de que as produções acadêmicas das discentes, no caso desta pesquisa, os TCC, expressam suas vivências e experiências, no que se refere aos processos formativos que ocorrem durante a graduação. As temáticas e abordagens escolhidas para a elaboração de um Trabalho de Conclusão de Curso revelam questionamentos, inquietações, posicionamentos políticos, opções filosóficas e pedagógicas arquitetadas ao longo do curso.

Outro movimento formativo que motivou e contribuiu para as reflexões, análise e desenvolvimento dessa pesquisa foi a inserção no Grupo de Pesquisa em ensino de História e Geografia vinculado à Linha de Pesquisa "Saberes e Práticas Educativas" do Programa de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, haja vista que esse colaborou para o amadurecimento e desenvolvimento da referida pesquisa.

Para registrar o processo de desenvolvimento desta pesquisa e os conhecimentos por ela produzidos, organizamos a dissertação em três capítulos, além da introdução e considerações finais.

No Capítulo I, “Opções teórico-metodológicas: construindo a pesquisa”, detalhamos os caminhos metodológicos de nossa pesquisa qualitativa que foram construídos com base nos procedimentos da história oral temática para compreender o protagonismo das discentes na articulação das Diretrizes com a sua formação docente. Narramos o processo de construção desta investigação, situando nosso recorte temático e metodológico no conjunto das produções acadêmicas que também se preocuparam em compreender a temática étnico-racial, principalmente através da formação de professores e daquelas que utilizaram os TCCs como fonte. Por fim, retomamos temas e dilemas relacionados com a educação para as relações étnico-raciais, sendo eles: formação docente, currículo multicultural e identidade negra.

No Capítulo II, “Um retrato do ensino e pesquisa da história e cultura afro-brasileira e africana nos Cursos de Licenciaturas da FACIP: de 2011 a 2014”, sintetizamos as normatizações relativas à formação de professores para o desenvolvimento de ações educativas relacionadas ao ensino da História e da cultura da África e dos afrodescendentes, que promovam o rompimento com o mito da democracia racial e com a ideologia do branqueamento, por meio de uma pedagogia antirracista e anti-discriminatória, para depois observar como elas estão sendo implementadas nas licenciaturas da FACIP/UFU - lócus da pesquisa, através da análise de seus Projetos Pedagógicos. Em seguida, apresentamos o processo de levantamento dos TCCs elaborados nestas licenciaturas que abordaram a cultura e a história da África e dos afro-brasileiros. Posteriormente, justificamos a escolha dos quatro TCCs que se tornaram a fonte de nossa pesquisa qualitativa, analisando o lugar destas produções discentes no projeto pedagógico do curso de Pedagogia onde foram elaborados. Para finalizar, sintetizamos as narrativas dos docentes orientadores destes TCCs, para compreender como eles percebem e analisam a efetivação da educação para as relações étnico-raciais no âmbito do ensino superior e na formação docente, observando por meio das entrevistas as motivações para que os mesmos fossem militantes e pesquisadores desta temática.

No Capítulo III, “Protagonismo discente: os múltiplos olhares sobre a educação para as relações étnico-raciais” realizamos o cruzamento dos TCCs que abordam a temática étnico-racial na educação Básica, com as narrativas das alunas do Curso de Pedagogia, autoras dos TCCs analisados, objetivando compreender como as mesmas se apropriaram da temática do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em sua formação acadêmica em Pedagogia.

Refletimos se e como as produções acadêmicas elaboradas no Curso de Pedagogia contribuíram para a formação docente crítica e política, para a construção de uma prática pedagógica antirracista e a superação de ressentimentos cunhados por situações de injustiça e opressão.

Esperamos, assim, contribuir para a compreensão do processo de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira no ensino superior, em prol da formação de professores multiculturalmente comprometidos e preocupados com a superação do racismo assim como a promoção da igualdade racial e a valorização da identidade negra.

1. OPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS: construindo a pesquisa

Neste capítulo, apresentamos o referencial teórico-metodológico que embasou a problematização e o desenvolvimento dessa pesquisa e seus questionamentos sobre o protagonismo discente em torno da temática étnico-racial no ensino superior. Realizamos um percurso com o leitor para justificar a escolha do TCC como fonte e da abordagem qualitativa como paradigma de pesquisa, delineando os caminhos metodológicos de nossa investigação com base nos procedimentos da História Oral, em especial a Temática, a partir das entrevistas com as autoras dos TCCs e respectivos orientadores. Construímos, a partir de outras pesquisas sobre a educação étnico-racial, um cenário que nos dá possibilidade de entender o crescimento das reflexões em torno do tema, principalmente no que se refere à formação de professores, nos possibilitando focar na temática étnico-racial no ensino superior, em relação à produção de teses e dissertações, inclusive traçando um panorama do cenário da Universidade Federal de Uberlândia. E finalizamos relacionando os temas e dilemas que as pesquisas anteriores nos apontaram como base para analisar nosso objeto de pesquisa.

1.1 O arcabouço metodológico: uma relação entre teoria e empiria

A pesquisa em questão busca compreender qual formação em torno da temática étnico-racial está sendo realizada no ensino superior em conformidade com a legislação, em especial as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, mapeando por meio da análise dos Trabalhos de Conclusão de Curso – TCCs – e do diálogo com as autoras discentes e docentes orientadores o que está sendo produzido nessa área no âmbito da FACIP/UFU nos cursos de Licenciatura. Tem, portanto, como objeto de estudo interações sociais, por meio das quais a educação se processa e que, conforme Gatti (2002), não são passíveis de controle. Para investigá-lo, optamos pela abordagem qualitativa por se tratar, de acordo com Ludke e André (1986), de uma abordagem complexa que não se compatibiliza facilmente com a rigidez do esquema experimental. Nesse sentido, André destaca que o

[...] importante em relação à pesquisa qualitativa é reconhecer que ela revela uma interpretação- que não é única nem a melhor, mas deixa aberta a possibilidade de que outras possam surgir. E aí está sua riqueza: ao revelar cenas do cotidiano escolar, ficam abertas as possibilidades de

várias leituras desse cotidiano, o que pode ser feito pela análise dos dados e pela exploração do referencial teórico. (ANDRÉ, 1996, p. 104)

Essa possibilidade de realizar várias leituras do processo educacional nos chamou a atenção por compreendermos que nossa pesquisa deverá atentar-se para os diversos atores do contexto educacional, sendo esses, discentes - autoras dos TCCs -, e docentes - orientadores dessas produções -, visando revelar diferentes olhares sobre um mesmo processo.

Filho (2007) nos mostra que a pesquisa trata-se de uma atividade desafiadora, um exercício de enfrentamentos, dúvidas e processos que envolvem um universo de múltiplas significações e possibilidades, em um campo permeado por uma imprevisibilidade assustadora, porém instigante. O desafio de trabalhar com a educação étnico-racial não é uma tarefa fácil. Esse campo da pesquisa em educação vem crescendo dentro dos espaços educacionais, mas ainda há pouco entendimento e compreensão de sua necessidade para a formação dos educandos em algumas áreas.

Um dos imprevistos que nos inquietou foi à constatação, em 2014, da ausência de atividades acadêmicas relacionadas à Lei nº. 10.639/03 e ao trabalho com as diretrizes, em alguns cursos de licenciatura da FACIP/UFU, apesar da mesma estar em vigor há 11 anos. Em algumas graduações, como no caso da licenciatura em Química da FACIP (ver anexo 3), o corpo docente, em maio de 2015, ainda se encontrava em processo de discussão para incorporar, em seu Projeto Pedagógico, atividades curriculares, disciplinas ou ações que incorporem a História da África e cultura afro-brasileira.

Para enfrentar este movimento de busca e inquietações que envolvem a pesquisa qualitativa em educação, escolhemos os TCCs como fonte principal, pois nos projetos pedagógicos das licenciaturas da FACIP, estas produções são obrigatórias e há uma expectativa de que as mesmas contribuam para a formação de professores que sejam também pesquisadores e que, assim, construam uma práxis transformadora. Desta forma, estas fontes possibilitaram que nos aproximássemos do que os estudantes, em especial das licenciaturas, vêm produzindo dentro da temática étnico-racial. Os TCCs nos permitiram compreender como a educação étnico-racial está presente na formação inicial de professores, pois marcam o fechamento de um ciclo formativo, que inicia o discente na condição de futuro docente da Educação Básica.

Para localizar estes TCCs, inicialmente, fizemos um levantamento quantitativo de quantos e quais trabalhos foram produzidos nas licenciaturas da FACIP/UFU sobre a história e cultura da África e dos afrodescendentes para, entre eles, selecionar aqueles que realizaram pesquisas no campo escolar. Esse processo de afunilamento fez-se necessário para que

podéssemos compreender, em termos mais gerais, o movimento de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais realizado nos cursos de formação de professores para atuar em várias áreas do conhecimento e etapas da educação básica e, assim, contextualizar as análises mais aprofundadas dos TCCs da Pedagogia em busca dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes (MINAYO, 2010) de cada uma de suas autoras em relação às questões étnico-raciais na educação. Optamos por também realizar entrevistas orais com as discentes autoras e professores orientadores, pois estas, em função de seu caráter interativo, apresentaram-se como uma oportunidade de ouvir as narrativas dos atores do processo de elaboração dos TCCs sobre a trajetória acadêmica que proporcionou o contato com o tema, os fatos e os sentimentos que permearam suas investigações sobre a educação étnico-racial.

Estas entrevistas foram realizadas com base nos procedimentos da história oral temática, cujas características vamos sintetizar a seguir.

Inicialmente, gostaríamos de ressaltar que a história oral tal como a conhecemos ganha novos contornos depois de 1948, com a transição da “pré-história da história oral” para a “moderna história oral”. Essa transformação se deu em função da Escola de Sociologia de Chicago que elaborou regras que deram credibilidade as “histórias de vida”. Posteriormente, em 1950, já seguindo o modelo de Colúmbia, a história oral das elites ganha destaque, por meio de projetos de história de várias associações e universidades, porém sem desconsiderar narrativas dos demais cidadãos tidos como comuns. Em 1990, após os passos dados pela Universidade de Colúmbia, um grupo de pesquisadores ingleses, denominado Nova Esquerda, abriu novos espaços para a história oral ao utilizá-la para ouvir os silenciados pela oficialidade documental, ou mesmo, os excluídos dos mecanismos de registro da história. Assim, conforme Meihy (1996), a história oral serve tanto aos excluídos como às elites. Se nos remetermos ao nosso contexto, ou seja, a história oral brasileira, iremos nos deparar com uma realidade diferenciada, pois por aqui a mesma tardou a se desenvolver em função da ausência de registros de histórias locais e de tradição oral, ou mesmo laços universitários com os localismos e cultura popular. Meihy (1996) nos conta que

Quando a história oral, recentemente, despontou como opção no Brasil, mostrou-se suscetível de ser filtrada pela universidade; mas apenas quando as fronteiras disciplinares perderam seus exclusivismos, sob a luz do debate multidisciplinar é que iniciaram discussões sobre o avanço da história oral. (MEIHY, 1996, p. 101)

Avanço esse que permitiu reconstruir vários momentos de nossa jornada, inclusive os que foram silenciados na história oficial em decorrência da ditadura militar pós-golpe de 1964. Nesse período, em vários outros países proliferam-se os projetos de história oral, enquanto no Brasil houve um retrocesso. Somente após a campanha para a anistia no final dos anos em 1970 e a abertura política de 1983 é que o Brasil passou a ocupar um lugar de destaque nesse campo, até mesmo em nível internacional. Os depoimentos de história oral se tornaram uma via de acesso para compreender as lacunas presentes nos textos da história oficial e, assim, como afirma Meihy (1996), esta metodologia de pesquisa, mais do que mera técnica de entrevista, adquire uma dupla função política, se comprometendo tanto com a democracia, como com o direito de saber, ao dar visibilidade a vários sujeitos, seus projetos e práticas sociais.

A entrevista possibilita uma troca de conhecimentos e saberes entre entrevistador e entrevistado, propiciando ao entrevistado ou sujeito da pesquisa o direito de rever seu depoimento. Evidenciamos que, durante o desenvolvimento dessa pesquisa, respeitamos o direito de censura sobre a própria narrativa, possibilitando aos sujeitos o acesso ao material transcrito da entrevista antes de utilizá-lo como fonte, para garantir o respeito à autoria, visando garantir a ética e a veracidade das narrativas. Meihy (2005, p. 19) aponta que como pressuposto, “a história oral implica uma percepção do passado como algo que tem continuidade hoje e cujo processo histórico não está acabado”. É isso que marca a história oral como “história viva”.

Para compreendermos melhor essa especificidade da história oral, vamos destacar algumas questões marcantes dessa metodologia. Ressaltamos inicialmente o caráter dinâmico e criativo da história oral. A mesma, de acordo com Meihy (1996), trata-se de um recurso moderno usado para a elaboração de documentos, arquivamentos e estudos referentes às experiências sociais de pessoas e de grupos que nem sempre foram registradas por escrito. No caso dessa pesquisa, destacamos que privilegiamos as narrativas de um grupo em especial, alunas do curso de Pedagogia que são as autoras de trabalhos de conclusão de curso que referendam a educação étnico-racial, no que diz respeito à cultura africana e afro-brasileira, e os orientadores dessas produções acadêmicas, com o intuito de evidenciar a inserção da temática étnico-racial no ensino superior.

Nesse sentido, a história oral nos traz a possibilidade de entender, por meio das falas de nossos entrevistados, a trajetória acadêmica, pessoal e profissional em torno do tema e o protagonismo discente referendado na autoria dos Trabalhos de Conclusão de Curso. Confiamos à mesma a possibilidade de dar visibilidade as narrativas de sujeitos que fazem parte do processo, através de suas vivências e experiências, e que são tão importantes quanto os

sujeitos que elaboram as políticas ou mesmo os professores, pois esses são os futuros educadores que irão atuar na Educação Básica.

Como nas palavras de Meihy (1996, p. 30), “a história oral acabou por ser identificada como uma „história vista de baixo” ou, uma outra história”, por oferecer uma alternativa documental diversa da ofertada pela tradição comum, feita pelos detentores das escritas, dos arquivos e bibliotecas. Sendo assim, muito mais que analisar documentos oficiais que poderiam responder ao nosso problema de pesquisa (DCNs, projetos pedagógicos das licenciaturas, resoluções da FACIP/UFU), optamos por cruzá-los com outra história, que tem como narradores e protagonistas as discentes do ensino superior e seus orientadores de TCC.

Conforme Alberti (2004, p. 14),

Uma entrevista de história oral não é exceção nesse conjunto. Mas há nela uma vivacidade, um tom especial, característico de documentos pessoais. É da experiência de um sujeito que se trata; sua narrativa acaba colorindo o passado com um valor que nos é caro: aquele que faz do homem um indivíduo único e singular em nossa história, um sujeito que efetivamente viveu – e por isso dá vida - as conjunturas e estruturas que de outro modo parecem tão distante. E, ouvindo-o falar, temos a sensação de ouvir a história sendo contada em um contínuo, temos a sensação de que as discontinuidades são abolidas e recheadas com ingredientes pessoais: emoções, reações, observações, idiosincrasias, relatos pitorescos.

São esses ingredientes que nos são caros nas narrativas de nossos sujeitos de pesquisa. Ao transcrever as falas gravadas, possibilitamos que as expressões orais se materializem em fontes capazes de nos fazer vislumbrar as várias nuances de um mesmo processo. Como afirma Alberti (2004, p.14-15), “[...] o que fascina numa entrevista é a possibilidade de tornar a vivenciar as experiências do outro, a que se tem acesso sabendo compreender as expressões de sua vivência”.

Assim, foi possível compreender como as alunas e os professores dos cursos de licenciatura se apropriaram do texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e do processo formativo que os colocou em contato com o mesmo, em um movimento de dar usos e sentidos ao tema, o qual vislumbra diferentes abordagens da temática étnico-racial no contexto escolar. A utilização do TCC como fonte nos possibilitou entender o que a Universidade vem produzindo em torno da educação para as relações étnico-raciais, nos propiciando também um encontro com seus autores, que são sujeitos participantes da pesquisa.

Para compreender o contexto de produção dos TCCs, analisamos a história de criação dos cursos de licenciatura da FACIP – lócus de nossa pesquisa, bem como os Projetos

Pedagógicos e sua relação com as normatizações das Diretrizes. Além disso, preocupamo-nos em construir o perfil de cada uma de suas autoras e orientadores, suas identidades, interesses e motivações. Isto foi possível, tanto por meio da análise da introdução de cada TCC, em busca das justificativas da pesquisa, quanto através das entrevistas com cada aluna autora e professor orientador. Para tanto, com o consentimento dos colaboradores da pesquisa⁷ (apêndices 4 e 5), foi importante identificar a autoria de cada trabalho analisado, ao invés de manter o seu anonimato, como forma também de reconhecer e valorizar a singularidade de cada produção.

Certificamos a autenticidade e confiabilidade dos TCCs, tanto porque eles foram avaliados e aprovados por Bancas compostas por professores dos cursos da FACIP/UFU, quanto por meio das entrevistas com as autoras e orientadores. Outro ponto a ser enfatizado é a natureza do texto. Por ser um trabalho de produção acadêmica dos graduandos, os TCCs nos possibilitaram analisar como discentes se apropriaram dos conteúdos relativos à cultura e à história dos afrodescendentes, que, conforme os documentos que regulamentam a inserção da temática étnico-racial devem ser trabalhados ao longo das licenciaturas, no processo de formação inicial dos professores.

Como mencionado anteriormente, a compreensão da autoria e do contexto de produção dos TCCs foi aprofundada através da realização de entrevistas com suas autoras e respectivos orientadores⁸. Ludke e André (1986), entre as abordagens qualitativas da pesquisa em educação, apontam a entrevista como um instrumento que permite correções, esclarecimentos e adaptações para análise de outras fontes. Enquanto outros instrumentos têm seu destino selado, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e entrevistado.

Optamos por relacionar os TCCs com as entrevistas, por acreditar que o encontro entre a pesquisadora e seus colaboradores possibilitaria um momento de escuta sensível, de troca de conhecimentos e experiências que muito contribuiria para a elucidação das questões de nossa pesquisa. De acordo com Almeida e Szymanski (2004, p. 87) “a entrevista é um momento de encontro entre duas pessoas, com diferentes histórias, experiências e com diferentes disposições afetivas”, capaz de possibilitar uma troca de informações, sentimentos e impressões que nos auxiliarão na compreensão de nosso objetivo de investigação.

Como afirma Almeida e Szymanski (2004):

⁷ Analisamos somente os TCCs das autoras que se dispuseram a ceder suas narrativas. Essa opção se deu para garantir a veracidade das informações e interpretações feitas sobre os respectivos trabalhos. Evidenciamos, nesse sentido, que ficamos com um grupo de quatro discentes cujos perfis são analisados no Capítulo 3.

⁸ A realização destas entrevistas está respaldada pela aprovação de nossa pesquisa no CEP, por meio do Parecer Consubstanciado nº 1.042.683, data da Relatoria: 13/03/2015 (ver anexo 1).

... a entrevista também se torna um momento de organização de ideias e de construção de um discurso para um interlocutor, o que já caracteriza o caráter de recorte da experiência e reafirma a situação de interação como geradora de um discurso particularizado. Esse processo interativo complexo tem um caráter reflexivo, num intercâmbio contínuo entre significados e o sistema de crenças e valores, perpassados pelas emoções e sentimentos dos protagonistas... (ALMEIDA e SZYMANSKI, 2004, p.13)

Nesse sentido, construímos os roteiros das entrevistas (apêndices 2 e 3), com o cuidado de elaborar questionamentos que incentivassem as colaboradoras a refletirem sobre como o desenvolvimento do TCC contribuiu para que elas se apropriassem da temática étnico-racial e pudessem trabalhar com o tema em seus espaços de atuação profissional, em especial o contexto escolar. Focamos na trajetória acadêmica das discentes e de seus orientadores, na abordagem da temática da educação para as relações étnico-raciais, no caso da cultura e da história afro-brasileira em sua graduação, destacando o papel do currículo, das disciplinas cursadas e de outras atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão; nos principais enfrentamentos e descobertas realizados durante a produção do TCC; e na relevância da orientação (docente) ou elaboração (discente) do TCC assim como na atuação profissional de cada um dos entrevistados.

Enfim, inspiradas em Luckesi (2005), procuramos construir um diálogo com as autoras e orientadores do TCC para com eles, pensar e compreender nosso problema de pesquisa, ou seja,

... A realidade, no caso do conhecimento, é o fator que une todas as consciências no esforço de busca de sua compreensão. Não é um indivíduo sozinho, como um bruxo fechado e isolado em seu sótão, que vai encontrar a solução e a saída para os impasses que a vida lhe apresenta. Mas é o indivíduo relacionado a outros indivíduos pela mediação da realidade, que poderá encontrar uma saída. O conhecimento é social. (LUCKESI, 2005 p. 54)

Nesse sentido, a história oral, em especial a História Oral Temática, nos propicia este diálogo no campo educacional, por estarmos interessadas em conhecer uma parte específica da história dos colaboradores de nossa pesquisa: as experiências vividas em âmbito universitário quanto à formação para a educação étnico-racial relacionada, especialmente, à história e a cultura dos afrobrasileiros. A história oral é usada, de acordo com Meihy (2005), como uma técnica que articula diálogos com outros documentos, se compromete com a opinião ou

esclarecimento do entrevistado sobre algum evento definido, sendo, portanto, objetiva e direta devendo trazer o recorte de forma explícita.

Conforme esta perspectiva metodológica, o trabalho do pesquisador não se restringe a elaborar o roteiro da entrevista e gravá-la. É também necessário transcrevê-la, textualizá-la e analisá-la, em um processo crítico e criativo, no qual o pesquisador precisa assumir um papel não de mera reprodução e síntese das vozes das protagonistas da pesquisa, mas de cruzamento com outros dados, em um movimento de articulação entre teoria e empiria. Como nas palavras de Alberti (2004, p.15), no caso de entrevistas de história oral, ela também “requer uma preparação criteriosa, que nos transforme em interlocutores a altura de nossos entrevistados, capazes de entender suas expressões de vida e de acompanhar seus relatos”.

Ainda segundo essa autora (2004, p. 42), “se as entrevistas, tomadas como fontes, são uma forma de nos aproximarmos da realidade (do passado e do presente), cabe perguntar o que podemos aprender especialmente com elas”. A participação do pesquisador não se dá apenas na análise dos dados empíricos coletados, mas também na sua construção, desde o momento da elaboração do roteiro da entrevista, que envolve uma seleção de temas a serem abordados conforme seus objetivos e pressupostos teóricos, até o processo de textualização das entrevistas. Conforme Fonseca (1997), a textualização, para além da transcrição, é uma técnica importante para se apresentar aos leitores um texto claro e prazeroso, capaz de expressar as riquezas e experiências vivenciadas pelos entrevistados.

No entanto, antes de textualizarmos, devemos proceder ao processo de transcrição, que se configura como a primeira etapa desse procedimento metodológico; ressalta-se, ainda, seu resultado bruto, incluindo perguntas e respostas, erros e palavras sem peso semântico. Em um segundo momento, a textualização elimina as perguntas, os erros e as palavras sem peso semântico, propiciando ao leitor uma maior clareza e compreensão do texto (MEIHY, 1996).

Neste sentido, textualizamos as “narrativas permeadas de subjetividades, contradições e conflitos, fontes abertas inconclusivas” (FONSECA, 1997, p. 56), pontos de vistas parciais sobre o processo de autoria e orientação dos TCCs com vistas a criar um texto coeso e coerente. Para tanto, suprimimos vícios de linguagem, falas repetitivas, intercalando, em um mesmo parágrafo, quando necessário, as falas dos entrevistados com as perguntas realizadas pela pesquisadora, permitindo que o leitor tenha uma leitura fluente.

Antes de usar o texto final da entrevista em nossa produção, devolvemos a entrevista textualizada para que cada entrevistado autorizasse o seu uso como fonte da pesquisa e sua publicação. Creditamos, assim, às entrevistas produzidas com base nos procedimentos da

história oral, a possibilidade de nos guiar nos desdobramentos dessa pesquisa e a oportunidade de enriquecer o diálogo com os TCCs.

Ludke e André (1986, p.5), ao apresentar as características da pesquisa qualitativa que delineou nosso trabalho, ressaltam que “o papel do pesquisador é justamente o de servir de veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa”. Neste sentido, vamos a seguir situar nossa pesquisa em relação ao conhecimento acumulado sobre a formação docente para a educação étnico-racial e sobre a contribuição dos TCCs para a formação de profissionais.

1.2 Pesquisas sobre a formação para a educação das relações étnico-raciais: o lugar dos TCCs.

Para localizar nosso recorte temático e metodológico no conjunto das produções acadêmicas que também se preocuparam em compreender o tema de nossa pesquisa, utilizamos os levantamentos realizados por Silva (2011), Paula; Guimarães (2014) e Thijim; Coelho (2014). Através deles, observamos um crescimento significativo de pesquisas sobre a implementação da Lei nº. 10639/03, desde a sua promulgação, o que desconstruiu nossa primeira impressão de que a produção científica nessa área ainda é ínfima. Vamos, a seguir, apresentar este cenário e como nossa pesquisa contribui para a configuração do mesmo.

Silva (2011) fez um levantamento, no Banco de Teses da CAPES, da produção acadêmica sobre a história e cultura afro-brasileira entre os anos de 2001 a 2009, ou seja, antes e após a promulgação da Lei nº 10.639/03. Foram encontradas um total de 230 teses defendidas em diferentes áreas de conhecimento e programas de pós-graduação do Brasil. Enfatizou-se um crescimento na produção, no ano de 2005, influenciado, entre outras questões, pela aprovação da Lei nº 10.639/03. Em relação à distribuição da produção pelas áreas de conhecimento, a pesquisa apontou um total de 45 teses na área de História, seguida pela Educação que totalizou 39 teses, destacando que, nessas duas áreas, a produção aumentou com a aprovação da referida lei. As áreas de Sociologia, Ciências Sociais e Antropologia, em conjunto, contribuíram com 64 teses, seguidas por Letras, Comunicação e Psicologia com uma produção de 35 teses. A pesquisa ainda mencionou as áreas de Artes, Teatro e Literatura que vêm ganhando espaço após a aprovação da Lei com uma produção ainda pequena, mas significativa. Silva (2011) conclui seu levantamento destacando a importância destas pesquisas serem divulgadas entre os professores da educação básica no sentido de contribuir com sua formação para desenvolver, junto aos seus alunos, a abordagem da história e cultura africana e afro-brasileira.

Thijim; Coelho (2014) sintetizaram a produção do conhecimento em relação à educação para as relações étnico-raciais, através da análise de teses e dissertações defendidas entre 2004 e 2013, registradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD). As produções encontradas foram subdivididas por categorias assim quantificadas: “identidade” (três dissertações e duas teses); “formação” (cinco dissertações); “currículos e programas” (sete dissertações e duas teses). A partir deste levantamento, assim como Silva (2011), Thijim; Coelho (2014) concluíram que as teses e as dissertações encontradas cumprem o papel de ampliar o debate sobre a implementação da lei no sistema escolar. Mesmo que de forma parcial e com um acesso restrito, as mesmas ensaiam práticas, problematizam e dão visibilidade às questões étnico-raciais.

Paula; Guimarães (2014), através de levantamento no Banco de Teses da CAPES e Base de dados da Scielo, evidenciam as pesquisas que se vinculam à formação de professores, questão significativa para a recepção e apropriação da Lei nº 10.639/03. Foram localizados e analisados 28 trabalhos (doze teses, quinze dissertações e um artigo do Scielo), divididos nas categorias formação de professores, formação inicial, formação continuada e temas afins. A análise destas produções destacou a invisibilidade do tema antes dos anos 2000, podendo isso ser observado em pesquisas realizadas entre 1980 e 1990, em instituições de educação e pesquisa, principalmente da Educação Básica e do Ensino Superior; em contraposição ao seu crescimento a partir dos anos 2000. Outro ponto significativo do levantamento trata-se da diversidade de problemas de investigação sobre a temática, ressaltando as categorias analíticas, concepções, saberes, representações, imaginário, trajetórias, aprendizagem, mudanças e permanências assim como impactos sobre a educação e sistemas de ensino.

As referidas pesquisas nos colocam questões importantes, como um aumento das investigações sobre o ensino da história e da cultura da África e dos afrodescendentes, após a promulgação da Lei nº 10.639/03. Entendemos que um maior número de trabalhos dentro dessa área irá proporcionar uma visibilidade positiva das questões étnico-raciais, bem como uma valorização da temática em todo âmbito educacional. Para isto, é importante que os conhecimentos produzidos por estes trabalhos sejam divulgados entre licenciandos e professores da educação básica.

Pensando na especificidade da formação dos licenciandos, realizamos, em julho de 2015, um levantamento no Banco de Teses da CAPES, com o objetivo de encontrar pesquisas que investigam a temática étnico-racial no ensino superior. Foram localizadas 11 pesquisas, dentre elas oito dissertações (JÚNIOR, 2011; SILVA, 2011; SANTOS, 2011; PINTO, 2011;

SILVA, 2012; PEREIRA, 2012; MURINELLI, 2012; GASPAR, 2012) e três teses (PINHEIRO, 2011; SILVA, 2012; REIS, 2012).

A partir da análise dos resumos destas pesquisas, as dividimos em quatro grupos: inserção ou criação de novas disciplinas nos currículos das graduações; formação continuada de professores; políticas de ação afirmativa para ingresso e permanência de alunos negros no ensino superior; e identidade étnica e racial de professores na Universidade.

Pinheiro (2011), Santos (2011), Silva (2011), Murinelli (2012) e Pereira (2012) abordaram a inserção ou a criação de disciplinas que contemplem a educação étnico-racial, na educação superior. Pinheiro (2011) focou na visibilidade dada à educação étnico-racial, na implantação da legislação em universidades de caráter comunitário no sul do Brasil. Silva (2011) analisou a associação da temática étnico-racial a um curso de inglês instrumental, com o objetivo de compreender se a história e a cultura do negro poderiam contribuir como estratégia para uma educação antirracista, propiciando a desconstrução da superioridade cultural europeia ou branca comum em currículos regulares nos cursos de inglês. Santos (2011), após analisar materiais didáticos de língua portuguesa e avaliações do Conselho de Defesa de Direito do Negro quanto à aplicabilidade da Lei nº 10.639/03, com ênfase, aos aspectos linguísticos, propôs o planejamento da disciplina “Africanismos no Português do Brasil” a ser inserida nos cursos de Letras em instituições de Educação Superior do Brasil, além de um curso de extensão, com o mesmo nome, para formação de docentes de Língua Portuguesa que atuam na educação básica. Murinelli (2012), a partir da narrativa de futuros professores, em especial graduandos em História dos últimos períodos, analisou o processo de implementação da Lei nº 10.639/03 e aponta para a inserção da temática no ensino superior público do norte paranaense, por meio de disciplinas específicas que versam sobre as africanidades. Pereira (2012) abordou a valorização dos conteúdos de História da África na formação do historiador, através da sua inserção, no currículo da graduação em História, como disciplina específica ministrada por profissionais selecionados especialmente para atuar no campo da educação étnico-racial.

Quanto às pesquisas que visam à formação continuada, além da de Santos (2011) que aborda também a formação inicial de professores, foi encontrada a tese de Silva (2012). Com base na Resolução CNE/CP Nº. 01/2004 que normatiza a responsabilidade da Universidade na formação inicial e continuada de professores para a educação étnico-racial, a pesquisadora, também professora universitária, desenvolveu um curso para educadores do ensino fundamental, com o objetivo de possibilitar auto formação e o repensar de propostas pedagógicas e curriculares, que valorizem a cosmovisão Africana.

Pinto (2011), Gaspar (2012) e Silva (2012) analisaram políticas de ação afirmativa para ingresso dos estudantes negros no ensino superior. Gaspar (2012) analisou o Programa Universidade para Todos - PROUNI, política pública de democratização do ensino superior, focando o debate étnico-racial proposto pelo programa. Pinto (2011) pesquisou o universo dos estudantes guineenses do Programa Estudantes - Convênio de Graduação (PEC-G), nas cidades de Fortaleza/CE e Natal/RN, visando entender como, em contato com a sociedade brasileira, a identidade dos mesmos se modifica, tornando-se híbrida, bem como as exigências para inserção, permanência e retorno no que se refere ao programa. Silva (2012) analisou o Programa Conexões de Saberes criado pela SECADI/MEC para compreender de que forma o programa, uma política de Ação Afirmativa, se caracteriza, de fato, como tal para os estudantes negros e oriundos de favelas, no que se refere à permanência no ensino superior.

Na categoria identidade étnica e racial de professores na Universidade, encontramos as pesquisas desenvolvidas por Silva Júnior (2011) e Reis (2012). A primeira abordou a identidade étnica e racial de professores universitários negros, na perspectiva de compreender a formação identitária desses sujeitos, quais são suas representações e suas percepções em relação ao negro na Universidade e em sociedade. Reis (2012) investigou a construção da identidade étnica e racial de pessoas negras doutoras, em uma análise da auto-imagem e as relações sociais e educacionais por elas vivenciadas.

Essa produção em nível de pós-graduação demonstra a preocupação com a temática étnico-racial, por parte de mestrandos e doutorandos. Sabemos da relevância dessas pesquisas realizadas em um nível teórico e metodológico mais rigoroso, porém acreditamos que os TCCs, produzidos por graduandos que se dedicam a essa temática, poderão futuramente culminar em pesquisas mais aprofundadas, bem como contribuir para a formação dos futuros professores da Educação Básica. Neste sentido, nossa pesquisa objetiva contribuir com estas já realizadas e que se preocupam com a formação dos profissionais para a educação étnico-racial, por meio de outro olhar sobre as possibilidades desta formação não só por meio de atividades de ensino, mas também da investigação realizada nos cursos de graduação e registradas nos TCCs.

Para embasar o desenvolvimento de nossa investigação que optou pela análise da contribuição da pesquisa para a formação de professores para a educação étnico-racial, fizemos um levantamento, no Banco de Teses da Capes, de outras produções acadêmicas que também tiveram como objetivo compreender a contribuição do TCC na formação de profissionais em cursos de graduação e de especialização. Encontramos cinco dissertações (ALMEIDA, 2012;

BRUNETTA, 2012; MICHELS, 2012; NETO, 2012; OLIVEIRA, 2012) que abordaram a temática nos cursos de Ciências da Computação, Jornalismo, Administração e Pedagogia.

Estas pesquisas utilizaram de questionários e entrevistas realizadas com graduandos e professores, da análise de projetos pedagógicos de cursos e da observação de diferentes experiências de elaboração de TCC. Concluíram que o TCC é a única prática de pesquisa para muitos discentes e, portanto, importante para a sua formação como profissional autônomo e crítico. No entanto, também destacaram limites para a sua realização, como: tempo escasso para seu desenvolvimento, dificuldade de relacionar teoria e dados empíricos e o de escrever um texto científico.

Neste contexto de produção, observamos que nosso recorte é original e necessário. Original porque, além de não haver registros de pesquisas que vinculam a produção do TCC e a Educação Étnico-racial (história e cultura afro-brasileira e africana; Lei nº 10.639/03), entre outras temáticas, focamos não apenas no processo de elaboração do TCC propriamente dito, mas também analisamos os próprios TCCs, para compreender como os mesmos contribuíram para a formação docente no campo da educação para as relações étnico-raciais. Necessário porque, assim, pudemos observar como diferentes espaços de formação dentro da Universidade contribuíram para o conhecimento e a apropriação da temática étnico-racial.

1.3. Um retrato do cenário local: a produção de dissertações e teses sobre a história e a cultura da África e dos afro-brasileiros na UFU

Ao realizarmos o levantamento de dissertações e teses da CAPES, nos deparamos com outra inquietação e curiosidade epistemológica: conhecermos a produção acadêmica em torno da educação étnico-racial, no que se refere à história e cultura africana e afro-brasileira, na Universidade Federal de Uberlândia, locus de produção de nossas fontes de pesquisa. Para tanto, realizamos no Banco de Dissertações e Teses da UFU, localizado no Sistema de Bibliotecas⁹, um levantamento dessas produções, a partir das palavras-chave, negro, ensino superior e educação étnico-racial. Muito embora, algumas já tenham sido mencionadas anteriormente, analisaremos aqui a produção em sua totalidade, considerando seus diferentes enfoques.

O levantamento realizado nos permitiu localizar um total de 16 trabalhos, produzidos entre 2006 e 2015, portanto, após a promulgação da Lei nº 10639/03, o que mais uma vez

⁹ Disponível em: << http://www.bibliotecas.ufu.br/http://www.bdtu.ufu.br/tde_busca/index_novidades.php>>.

comprova o impulso que a mesma deu para a pesquisa sobre esta temática. Encontramos 12 dissertações (OLIVEIRA, 2006; NASCIMENTO, 2008; PINHEIRO, 2009; SILVA 2010; MARINHO, 2011; SANTOS, 2011; SANTOS, 2013; SILVA, 2013; OLIVEIRA, 2013; NASCIMENTO, 2014; BATISTA, 2014; TEIXEIRA, 2015) e quatro teses (SILVA, 2011; SILVA, 2012; PAULA, 2013; CEREZER, 2015).

Chamou-nos atenção o fato destas pesquisas terem sido realizadas em programas de pós-graduação de diferentes áreas de conhecimento: Educação, História, Geografia, Química, Artes, Teoria Literária, Economia e Estudos Lingüísticos.

Encontramos no Mestrado em História cinco produções. Oliveira (2006) realizou um estudo sobre o contexto de exclusão sócio-educacional da população negra no Brasil, com foco no feminino, entre os anos de 1950/1969. Com base em dados coletados no jornal Correio de Uberlândia e na revista Uberlândia Ilustrada, bem como nas narrativas de quatro mulheres negras que concluíram o Ensino de Nível Médio na época, analisou seu processo de formação enquanto estudantes normalistas, os preconceitos e as discriminações que vivenciaram. Batista (2014) investigou duas produções cinematográficas - "Mississippi em Chamas" (1988) de Alan Parker, e "Panteras Negras" (1995) de Mario Van Peebles, com o objetivo de compreender como as produções trabalham com o tema segregação racial e luta por direitos civis nos Estados Unidos, bem como a recepção dos espectadores, discutindo até que ponto essas produções podem ser compreendidas como narrativas históricas e a relação entre o papel do diretor de um filme e do historiador. Nascimento (2014) realizou um trabalho de análise de propagandas produzidas entre 2001 e 2010, veiculadas na Rede Globo, com o objetivo de entender como é representada a juventude negra na mídia e qual sua interferência na identidade do jovem negro. Marinho (2011) abordou, em sua pesquisa, as práticas sociais, interesses e valores de trabalhadores negros na cidade de Itumbiara-GO a partir de 1980, retratando os modos de vida desses trabalhadores, as condições de desigualdade e suas tradições e cultura. Santos (2011) pesquisou espaços de atuação de homens e mulheres negras na cidade de Uberlândia-MG, destacando o Movimento Negro, a Congada e o Carnaval popular de rua como espaços de luta, valorização social e conquistas materiais.

No Mestrado em Educação foram defendidas duas dissertações relacionadas à história e cultura dos afrodescendentes. Santos (2013) analisou o pensamento do professor do Curso de Alfabetização da Frente Negra, Francisco Lucrécio e do professor do Curso de Alfabetização do Teatro Experimental do Negro, Ironides Rodrigues, figuras que tiveram grande atuação nestes espaços de formação dedicados à população negra, no contexto de urbanização acelerada.

Silva (2013), a partir da perspectiva de que a Lei nº 10.639/03 pode ser uma forma de erradicar o preconceito racial e étnico, pesquisou as dificuldades, entraves e possibilidades de sua implementação nos cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia e unidades acadêmicas responsáveis pela formação de professores.

Os demais programas de Mestrado em Química, Economia, Artes, Geografia e Teoria Literária possuem uma produção cada, sendo tais apresentadas na respectiva ordem: Pinheiro (2009), Silva (2010), Oliveira (2013), Nascimento (2008) e Teixeira (2015). Pinheiro (2009) produziu, com um grupo de quatro alunos do Curso de Licenciatura em Química, objetos de aprendizagem digitais em Química, tendo como base a História da África e Cultura Afro-brasileira e a implementação da Lei nº 10.639/03. A pesquisa de Silva (2010) trata-se de um estudo ocupacional entre homens negros e brancos e mulheres negras e brancas, no mercado de trabalho brasileiro entre 2002 e 2008, buscando mostrar a segregação existente e a necessidade da criação de políticas públicas afirmativas no mercado de trabalho. Oliveira (2013) pesquisou a trajetória de uma atriz negra, Ruth de Souza, traçando o percurso histórico de sua carreira no cinema, teatro e televisão, abordando as produções em que atuou, e também seu trabalho no filme “As filhas do vento” do diretor Joel Zito. Nascimento (2008) problematizou a exclusão social da população negra, propondo também a formulação de um currículo escolar capaz de tornar a escola um espaço democrático. Teixeira (2015) analisou a representação do negro nas poesias de Castro Alves, ressaltando que, muito embora o escritor fosse uma voz a favor do negro na segunda metade do século XIX, a forma de representação ainda limitava o afrodescendente em seu papel social.

No que diz respeito às pesquisas de Doutorado, encontramos três teses na Educação - Silva (2011), Paula (2013) e Cerezer (2015) -, e uma na História - Silva (2012).

As teses de Silva (2011) e Paula (2013) foram mencionadas anteriormente, pois elas sintetizaram outras produções que nos ajudaram a entender o cenário de pesquisas em torno da educação étnico-racial. Em se tratando de Silva (2011), sua tese teve como objeto o Estudo de História e Cultura Afro-brasileira no ensino de história, nos anos finais do ensino fundamental. Sua investigação objetivou compreender as implicações das mudanças da legislação, bem como o que isso impactou na disciplina de História, currículos, saberes e práticas docentes. Já Paula (2013) realizou uma pesquisa com o intuito de entender a formação dos professores de 2003 a 2008 no município de Uberlândia-MG, para a implementação da Lei nº 10.639/03 e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, como se deu a construção e ressignificação dos

saberes docentes, assim como o reconhecimento de uma educação positiva em torno da educação étnico-racial e a incorporação de uma Pedagogia das Africanidades.

A pesquisa de Cerezer (2015) analisa a implementação das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 e as respectivas Diretrizes Curriculares nos cursos de Licenciatura em História de instituições de ensino superior do Mato Grosso (UNEMAT, UFMT e UFMT – Campus Rondonópolis), tendo como fonte principal a história oral de onze professores egressos em início de carreira e sete professores formadores. Silva (2012), no programa de Doutorado em História, pesquisou a trajetória da família dos Amaros, suas práticas culturais, sua luta pela terra e seu deslocamento para a periferia da cidade de Paracatu-MG, destacando a persistência dos valores e tradições inscritos numa memória afrodescendente, através da socialização em torno das festas.

Em síntese, por meio deste levantamento, percebemos que, na Universidade Federal de Uberlândia, a pesquisa sobre as questões étnico-raciais tem acompanhado o percurso da pesquisa em nível nacional. Desenvolveu-se depois da promulgação da Lei nº 10.639/03 e não se encontra concentrada na Educação, mas transita entre várias áreas de conhecimento.

1.4 Temas e dilemas da educação étnico-racial: o que as pesquisas mostram?

A leitura e análise destas pesquisas até aqui apresentadas nos permitiram sintetizar conceitos, temas e dilemas que permeiam o campo da educação para as relações étnico-raciais, os quais serviram como ponto de partida para a exploração de nossas fontes de pesquisa. Vamos discuti-los a seguir.

Iniciamos com a temática da formação docente que se configura como um dos grandes desafios para garantir a aplicabilidade e legitimidade da educação para as relações étnico-raciais. Um ensino de história e cultura da África de qualidade depende de profissionais capacitados, com consciência crítica e política da relevância da temática e sua abordagem na educação. Para conquistar mudanças significativas, faz-se necessário que os educadores se preparem para o trabalho com a temática étnico-racial, se relacionem com o tema, desobstruindo mentalidades racistas e discriminatórias. De acordo com Munanga (2005),

... alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade

nacional. Na maioria dos casos, praticam a política de avestruz ou sentem pena dos “coitadinhos”, em vez de uma atitude responsável que consistiria, por um lado, em mostrar que a diversidade não constitui um fator de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos, mas sim, ao contrário, um fator de complementaridade e de enriquecimento da humanidade em geral; e por outro lado, em ajudar o aluno discriminado para que ele possa assumir com orgulho e dignidade os atributos de sua diferença, sobretudo quando esta foi negativamente introjetada em detrimento de sua própria natureza humana. (MUNANGA, 2005, p. 15)

O conhecimento aprofundado sobre a temática propicia aos educadores uma intervenção pedagógica significativa, por meio de atividades, conteúdos e mesmo reflexões planejadas com base em opções teóricas, políticas, filosóficas claras e conscientes. Nesse sentido, a formação docente para a educação das relações étnico-raciais poderá contribuir para criar um processo de ensino e aprendizagem que permita construir, nos estudantes, uma identidade positiva calcada na compreensão, valorização e no respeito da história do povo negro, sua luta, resistência e seus conhecimentos.

Sabemos que muitos educadores não tiveram acesso a esses conhecimentos em sua formação inicial na graduação, fato grave se considerarmos que a formação continuada, muitas vezes, não consegue suprir sozinha uma formação pouco consistente teoricamente. De acordo com Gatti,

...muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má formação... (GATTI, 2008, p.58)

A autora destaca a necessidade de uma formação inicial sólida, para que não precisemos lançar mão de cursos aligeirados, ditos de “atualização”, em assuntos tão complexos. Em função da rápida mudança de conhecimentos e tecnologias, a formação continuada, na maioria das vezes, está sendo utilizada para preencher lacunas. No que se refere à educação étnico-racial, de acordo com Guimarães e Paula (2014):

... a formação continuada tem sido o *remédio receitado* para resolver o problema dos milhões de professores que não tiveram acesso a uma educação positiva para o tratamento das questões raciais e étnicas, para o reconhecimento e valorização da História e Cultura da África e Afro-brasileira, e dos descendentes dos africanos e suas diásporas no cotidiano das escolas. (GUIMARÃES; PAULA, 2014, p.437)

Enfim, na contramão do que se considera ideal para a implementação da Lei e inserção das Diretrizes Curriculares para a Educação Étnico-racial, observamos a falta de embasamento teórico e a formação lacunar que muitos educadores recebem o que acaba por comprometer a formação crítica e política dos alunos em relação à temática e mesmo a formação dos futuros educadores que ainda se encontram nas instituições de ensino superior.

No entanto, as diretrizes estabelecem que as instituições de ensino superior são responsáveis pela formação de professores, construção de materiais pedagógicos, devendo inserir nas Licenciaturas, disciplinas, conteúdos ou mesmo atividades que referendam a educação para as relações étnico-raciais. Essa preocupação se dá em função do poder da educação, em produzir e reproduzir conhecimentos, conceitos e mesmo preconceitos. Desse modo como afirma Gomes (2007),

...A escola brasileira ao ser indagada pelo Movimento Negro pela implementação de uma educação anti-racista vive uma situação de tensão entre configurar-se, de fato, como um direito social para todos e, ao mesmo tempo, respeitar e reconhecer as diferenças. Ao assumir essa dupla função a escola brasileira, desde a educação básica até o ensino superior é responsável por construir práticas, projetos e iniciativas eficazes de combate ao racismo e de superação das desigualdades raciais... (GOMES, 2007, p. 102)

As afirmações de Gomes¹⁰ (2007) e Munanga (2005) nos remetem a outra temática importante de ser considerada na análise de nossas fontes - os mecanismos de valorização da cultura e da história da comunidade negra, que representam um desafio a ser enfrentado pelas instituições educacionais, no planejamento curricular e no processo de ensino e aprendizagem.

Destacamos que a legislação que baliza a educação étnico-racial propõe essa valorização por meio da inserção de conteúdos nos currículos escolares e do desenvolvimento de um processo de aprendizagem no qual estudantes e professores reconheçam a importância da

¹⁰ Nilma Lino Gomes é pedagoga e mestra em Educação pela UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais), doutora em Antropologia Social pela USP (Universidade de São Paulo) e pós-doutora em Sociologia pela Universidade de Coimbra. Desde 2010 integrou a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, onde participou da comissão técnica nacional de diversidade para assuntos relacionados à educação dos afro-brasileiros. No início de 2015, foi empossada ministra da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPIR/PR). Em outubro do mesmo ano, foi nomeada pela presidente Dilma Rousseff para ocupar o novo Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos, cargo que ocupou até maio de 2016, quando o referido ministério teve suas competências transferidas para o Ministério da Justiça e Cidadania, criado no governo do presidente interino Michel Temer.

comunidade negra para a constituição da nossa identidade nacional, tanto nos aspectos culturais, quanto nos políticos e socioeconômicos. Para isto, como nas palavras de Munanga (2005), o professor deverá atentar-se para relacionar estes conteúdos com a memória coletiva, história, cultura, identidade dos alunos afrodescendentes.

Munanga se utiliza das palavras de Kizerbo, “um povo sem história é como um indivíduo sem memória, um eterno errante” para dizer da importância dessa formação por parte dos alunos negros ou não. Munanga (2009, p. 12) reitera dizendo que,

O essencial para cada povo é reencontrar o fio condutor que o liga a seu passado ancestral o mais longínquo possível. A consciência histórica, pelo sentimento de coesão que ela cria, constitui uma relação de segurança a mais certa e a mais sólida para o povo. É a razão pela qual cada povo faz esforço para conhecer sua verdadeira história e transmiti-la às futuras gerações.

Para o mesmo, a educação será capaz de fazer com que ocorram questionamentos dos mitos de superioridade e inferioridade de um grupo humano em relação a outro, favorecendo sua desconstrução. Não se trata de substituição de uma cultura eurocêntrica por uma afrocêntrica, mas do reconhecimento dos diversos patrimônios históricos e culturais, seus encontros e desencontros, aproximações e distanciamentos. Munanga (2005) afirma que,

... o resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional. (MUNANGA, 2005, p.16)

As palavras do referido autor nos fazem compreender a necessidade de educadores que contribuam para a ruptura de preconceitos enraizados cultural e socialmente, devendo estar atentos para a forma de inserção da temática no contexto educativo, de forma processual e não pontual, através de materiais didáticos e projetos pedagógicos adequados, em diálogo com as relações étnico-raciais que se constroem entre os membros da comunidade escolar. Neste sentido, alerta Gomes (2005):

... Reafirmo que é preciso construir novas práticas. Julgo ser necessário que os (as) educadores (as) se coloquem na fronteira desse debate e que

a cobrança de novas posturas diante da questão racial passe a ser uma realidade, não só dos movimentos negros, mas também dos educadores, dos sindicatos e dos centros de formação de professores. Quem sabe assim poderemos partir para iniciativas concretas, desenvolvendo projetos pedagógicos juntamente com a comunidade negra, com as ONGs e com os movimentos sociais. Assim, poderemos realizar discussões na escola que trabalhem temas como: a influência da mídia, a religião, a cultura, a estética, a corporeidade, a música, a arte, os movimentos culturais, na perspectiva afro-brasileira. Essas e outras temáticas podem e devem ser realizadas ao longo do processo escolar e não somente nas datas comemorativas, na semana do folclore ou durante a semana da cultura. (GOMES, 2005, pp.150- 151)

Para a inserção destes mecanismos de valorização da cultura e da história afro-brasileira no cotidiano escolar, torna-se necessária a construção de um currículo multicultural – conceito que guiará nossa pesquisa. O currículo é um elemento do contexto educativo que demonstra a concepção de educação da instituição, por meio de ações planejadas ou desenvolvidas, podendo figurar como hegemônico ou contra hegemônico. O currículo multicultural tem objetivos contra hegemônicos e, para concretizá-los, preocupa-se em dar visibilidade positiva, de uma forma crítica e reflexiva, a grupos étnicos até então excluídos, contribuindo para que os alunos possam formar uma consciência histórica da constituição da diversidade da sociedade brasileira, por meio de processos de aproximação, divergências, conflitos e negociações entre diferentes grupos sociais e étnico-raciais.

McLaren (2000 p.127) ressalta que tanto “a língua como o pensamento ocidental são construídos como um sistema de diferenças organizados de fato e de jure como oposições binárias, branco/preto, bom/ruim/, normal/perturbado e etc”. Essa oposição implica, de acordo com McLaren (2000), um privilégio relacionado ao primeiro termo, em que o mesmo se torna definidor, criando uma hierarquia dependente. Essa construção não ocorre sem que o segundo esteja contido no primeiro, porém a ideologia supremacista nos condiciona a pensar que o mesmo permanece fora e em oposição ao primeiro, nesse sentido, torna-se imprescindível construir novos modos de inteligibilidade e construções de sentido.

Como nas palavras de Canen e Xavier (2005), a perspectiva multicultural visa à formação de educadores que estejam aptos a realizar um trabalho que leve em conta a pluralidade cultural e a desigualdade presente no contexto educacional. Desse modo, a mesma busca a ruptura da formação alicerçada sob uma pretensa homogeneidade social, procurando romper com preconceitos e estereótipos enraizados cultural e socialmente. Sendo assim, para a formação de um educador multiculturalmente comprometido, necessitamos de um profissional cotidianamente envolvido com a reflexão crítica sobre sua prática pedagógica.

A formação de um educador multiculturalmente comprometido torna-se, portanto, uma via de interlocução entre o objeto microssocial da sala de aula e a realidade social e cultural, segundo Canen e Xavier (2005). Nessa perspectiva, os discursos impetrados poderão ser desconstruídos, possibilitando a abertura para o reconhecimento dos grupos étnicos que não têm suas vivências, experiências e contexto histórico contemplados nos currículos das instituições escolares. Conforme Munanga (2012, p. 7), o multiculturalismo procura desconstruir a concepção de que há uma “única cultura nacional que se sobrepõe às culturas comunitárias, através do reconhecimento público da existência, no seio de uma mesma sociedade, estado, nação, território geográfico, de diversas comunidades culturais, religiosas, linguísticas, étnicas, etc. que se relacionam”.

Para Moreira (2001), o currículo é visto como um território em que ocorrem disputas culturais, em que se travam lutas entre diferentes significados de indivíduo, de mundo e de sociedade, no processo de formação de identidades. Nestas disputas, Moreira (*ibid*) defende que devemos pensar em um currículo para uma sociedade cada vez mais multicultural, onde a pluralidade de culturas, etnias, religiões e visões de mundo infiltram-se nos diversos campos da vida contemporânea, onde a complexidade das relações, as tensões e conflitos resultantes dos choques entre as identidades plurais estão dentro e fora das instituições educacionais. Neste sentido, ele afirma que,

...Considerar o caráter multicultural da sociedade no âmbito do currículo e da formação docente implica respeitar, valorizar, incorporar e desafiar as identidades plurais em políticas e práticas curriculares. Implica, ainda, refletir sobre mecanismos discriminatórios ou silenciadores da pluralidade cultural, que tanto negam voz a diferentes identidades culturais, silenciando manifestações e conflitos culturais, como buscam homogeneizá-las em conformidade com a perspectiva monocultural... (MOREIRA, 2001, p. 3)

A concepção de um currículo contra hegemônico, ou seja, que rompa com a estrutura eurocêntrica predominante, que não privilegie determinados grupos em detrimento de outros, que leve em consideração a diversidade dos grupos étnico-raciais e que tire do silêncio as múltiplas manifestações e conflitos culturais, se faz necessária para que assim possamos alcançar a tão sonhada igualdade na diversidade.

Este currículo não pode se reduzir a um papel, ou algo que se encontra fora do cotidiano da instituição, mas deve ser uma construção coletiva que congregue os desejos, saberes e fazeres de uma prática pedagógica que deverá ser instigante, questionadora e plural. Uma prática capaz de trazer à tona histórias e saberes de grupos considerados como minoritários, por meio de um

educador que não entenda o currículo multicultural apenas como um adendo do currículo regular. Desse modo, a perspectiva multicultural busca uma articulação entre os conteúdos específicos e a problematização de questões, tais como os preconceitos e estereótipos, bem como a valorização da pluralidade cultural. O multiculturalismo de acordo com Canen (2005, p. 336)

[...] aponta para a necessidade de ações preventivas, mais do que reparadoras, que atinjam os cotidianos das instituições educacionais no sentido de fomentar o diálogo entre as diferenças e questionar discursos que congelam as identidades e que reforçam as discriminações e os estereótipos. Formar o professor multiculturalmente orientado implica conforme temos argumentado, em trabalhar em prol de um modelo de professor apto a compreender o conhecimento e o currículo como processos discursivos, marcados por relações de poder desiguais, que participam da formação das identidades.

Outro conceito considerado em nossas análises é o da identidade. Gomes (2003) enfatiza a necessidade da compreensão dos aspectos culturais por parte do educador e se refere à identidade negra como uma das múltiplas identidades sociais a serem construídas. Para a autora, a reflexão sobre a construção da identidade negra não pode prescindir da discussão sobre a identidade como processo mais amplo e complexo, que envolve dimensões pessoais e sociais interligadas e que se constroem na vida em sociedade.

A fixação de uma identidade a coloca como parâmetro para as outras, fazendo com que as características diferentes das demais sejam interpretadas como negativas ou inferiores, em uma oposição binária em torno de duas classes polarizadas, em que um grupo possui características positivas, enquanto outro recebe um valor ou carga negativa. Em relação às identidades étnico-raciais, atribui-se uma inferioridade às características fenotípicas, de religião, de costumes, de história, dentre outros aspectos da cultura afro-brasileira. Todos esses aspectos que se diferenciam da cultura e da história eurocêntrica são alvo de preconceito em nosso tecido social. Educar para a construção da identidade negra é uma forma de combater esta desqualificação da cultura afro-brasileira, formando sujeitos conscientes, críticos e orgulhosos de seus descendentes.

Apesar de incompreendida por alguns educadores, a valorização desta identidade representa, para os alunos negros, a possibilidade de recuperação e a compreensão de sua cultura, ou, por outro lado, a única possibilidade de evidenciar a riqueza da cultura e da história africana e afro-brasileira, criando um sentimento de pertença e acolhimento em relação a ela, nos espaços escolares e na sociedade.

Os espaços escolares têm a possibilidade de romper com imagens negativas dos negros, ampliando o acesso às informações sobre sua cultura e história e sobre a importância da população negra para a formação da identidade nacional. Munanga (2012, p.7) “ressalta que falar de identidade negra no Brasil supõe a existência de outras identidades, além da nacional, o que nos remete ao contexto de um país multicultural e multirracial, ou seja, ao multiculturalismo”. Munanga, portanto, evidencia

... a necessidade e importância de ensinar a história da África e a história do negro no Brasil a partir de novas abordagens e posturas epistemológicas, rompendo com a visão depreciativa do negro, para que se possam oferecer subsídios para a construção de uma verdadeira identidade negra, na qual seja visto não apenas como objeto de história, mas sim como sujeito participativo de todo o processo de construção da cultura e do povo brasileiro, apesar das desigualdades raciais resultantes do processo discriminatório. (MUNANGA, 2012, p. 8)

Para finalizar, vale ressaltar o entrecruzamento entre os conceitos, temas e dilemas aqui abordados: a criação e implementação de mecanismos de valorização da história e da cultura afro-brasileira envolve uma formação docente que contribua para o desenvolvimento de um currículo multicultural e valorize a identidade negra. Processo este regulamentado nas Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-raciais que buscam a superação da ideologia do branqueamento e do mito da democracia racial, por meio de uma pedagogia antirracista, a qual será retomada no início do próximo capítulo quando sintetizaremos o que esta normatização estabelece como atribuição dos Cursos de Licenciaturas.

Como nas palavras de Silva (2001), somente um profissional capacitado estará apto a reverter um material didático que reproduza estereótipos e preconceitos e a implementar um currículo multicultural. Nessa mesma direção, a compreensão, por parte do professorado, sobre a particularidade da condição racial dos alunos, entendendo como são conflituosas as relações no cotidiano escolar para as crianças negras, contribuirá para a criação de um currículo que contribua para a construção, no educando, de uma pertença identitária positiva. Construção esta que envolve a reescrita da história da África que, conforme Ki-Zerbo (2010) até o presente momento foi mascarada, camuflada, desfigurada e mutilada, em função dos vários séculos de opressão que fixaram a imagem de um cenário de barbárie, miséria e caos. Ki-Zerbo nos diz,

que não se trata aqui de construir uma história revanche que relançaria a história colonialista como um bumerangue contra seus autores, mas de mudar a perspectiva e ressuscitar imagens “esquecidas” ou perdidas.

Torna-se necessário retornar a ciência, a fim de que seja possível criar em todos uma consciência autêntica. É preciso reconstruir o cenário verdadeiro. É tempo de modificar o discurso. (KI-ZERBO, 2010, p. 32)

Estas palavras de Ki-Zerbo (2010) nos apontam a necessidade de expandir nossos conhecimentos, pois como o autor afirma a história da África ainda é pouco conhecida, com muitas genealogias mal feitas, como um filme desarticulado e parcelado em que o papel da África foi dedicado a um lugar secundário e ínfimo, em todas as histórias das civilizações. Pensar como esta compreensão está sendo construída nos cursos de formação inicial de professores é o objetivo maior desta pesquisa. Para isto, no próximo capítulo, vamos apresentar, mais detalhadamente, o lócus da investigação, suas fontes e seus colaboradores.

2. O ENSINO E A PESQUISA DA HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NOS CURSOS DE LICENCIATURAS DA FACIP: DE 2011 A 2014

Esse capítulo é dedicado à apreciação do espaço universitário, no que tange às atividades de ensino, pesquisa e extensão relacionadas à educação para as relações étnico- raciais nos cursos de licenciatura da FACIP/UFU. Colocamos em evidência a legislação que embasa estas ações para, posteriormente, analisarmos como essas normatizações são inseridas no âmbito da universidade, locus de nossa pesquisa, no Projeto Pedagógico Curricular -PPC - das licenciaturas e nos seus projetos de ensino, pesquisa e extensão. Em seguida, apresentamos o levantamento quantitativo dos TCCs elaborados nestes cursos, entre os anos de 2011 a 2014, com foco na educação étnico-racial, mais especificamente, na cultura e na história da África e dos afro-brasileiros, para procedermos à escolha dos trabalhos que se relacionam à Educação Básica. Ademais, nos dedicamos à análise do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, no qual foram elaborados os quatro TCCs que serão fonte de nossa pesquisa qualitativa. Finalmente construímos, através das narrativas dos docentes orientadores, um panorama da educação étnico-racial na FACIP/UFU, buscando entender os principais entraves e possibilidades de realização desse trabalho e sua contribuição para a formação discente.

2.1 O campo das licenciaturas e a legislação para a educação das relações étnico-raciais: caminhos e possibilidades

A fim de inserir o locus de nossa pesquisa em um cenário mais amplo, vamos inicialmente sintetizar as normatizações relativas à formação de professores para o desenvolvimento de ações educativas relacionadas ao ensino de História e Cultura da África e dos afrodescendentes, bem como ao combate ao racismo e às discriminações. Em seguida, analisaremos como as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais foram implementadas nas Licenciaturas da FACIP/UFU - locus da pesquisa.

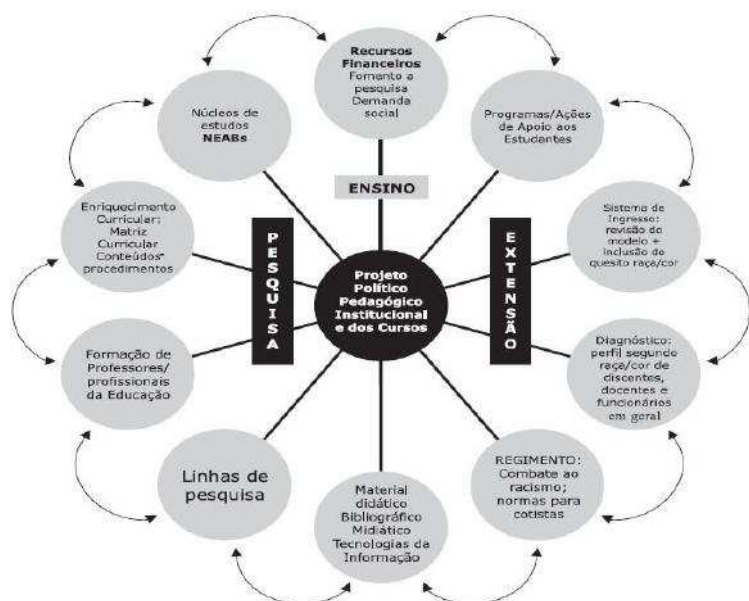
O documento “Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais” elaborado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC, em 2006, além de fazer um balanço das ações desenvolvidas nas diferentes etapas da Educação Básica, Educação de Jovens e Adultos, Educação Quilombola e Licenciaturas, de sintetizar princípios e sugerir atividades, apresenta os três documentos que compõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e

para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Tais documentos são: a Lei Federal nº 10.639/03 de 09 de janeiro de 2003 que 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”; o parecer CNE/CP 003/2004, do Conselho Nacional de Educação, aprovado em 10 de março de 2004; a Resolução nº1, de 17 de junho 2004, do mesmo Conselho, que instituiu as Diretrizes.

Em termos gerais e com base no Parecer CNE/CP 003/2004 e na Resolução CNE/CP 001/2004, as “Orientações” (BRASIL, 2006) estabelecem que as diferentes etapas e níveis de ensino deverão providenciar desde a identificação, organização e acesso de fontes sobre a história dos negros brasileiros, por meio da criação de centros de documentação, bibliotecas, midioteas, museus, exposições; o registro de história de negros brasileiros; a elaboração e distribuição de materiais didáticos para a educação básica através do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD e do Programa Nacional de Biblioteca Escolar – PNBE; a inserção de bibliografia sobre a temática em concursos públicos para admissão de professores; a elaboração de documentos normativos e curriculares de estabelecimentos educacionais que contemplem a educação para as relações étnico-raciais; o planejamento e desenvolvimento de disciplinas e cursos de extensão e especialização para formação inicial e continuada de professores, bem como pesquisas sobre a temática. Enfim, um conjunto de atividades de pesquisa, ensino e extensão deverá ser desenvolvido com o objetivo de fortalecer o reconhecimento, valorização e respeito da história e cultura africana e afro-brasileira, bem como medidas educativas para combater atos de racismo. Ações estas que serão, periodicamente, avaliadas por comissões constituídas para tal, as quais devem também mapear e divulgar experiências pedagógicas, assim como levantar dúvidas e dificuldades dos profissionais da educação em relação ao trabalho com a questão racial que delineiem novas ações.

Como podemos observar na figura 1, as instituições de ensino superior - IES, além de implementar ações afirmativas para garantir o ingresso e a permanência de estudantes negros na Universidade, têm a responsabilidade de participar do desenvolvimento de todas estas atividades.

Figura 1. Processo de circularidade de inserção das Diretrizes nas IES



Fonte: Brasil, 2006, p. 133.

Em relação à formação inicial de professores, nos cursos de Licenciatura, as Diretrizes (BRASIL, 2006) estabelecem que a educação para as relações étnico-raciais e o ensino da história e da cultura da África e dos afrodescendentes devem ser incluídos na matriz curricular dos cursos de formação dos profissionais da educação (Pedagogia, Licenciaturas em História, Geografia, Filosofia, Letras, Química, Física, Matemática, Biologia, Psicologia, Sociologia/Ciências Sociais, Artes e as correlacionadas, assim como Curso Normal Superior), por meio de atividades acadêmicas diversificadas como disciplinas, módulos, seminários, estágios, projetos de extensão e pesquisa, tanto através de temáticas mais gerais quanto daquelas mais específicas a cada área de conhecimento.

Estas orientações estão em consonância com a resolução CNE/CP 001/1004 (BRASIL, 2004), que no seu primeiro artigo, define 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.

As “Orientações” (BRASIL, 2006) também apontam temáticas e questões que podem ser abordadas nos programas de formação inicial e continuada de professores e outros profissionais da educação:

... introdução [...] de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos...(BRASIL, 2006, p. 246)

Outra questão que o documento trata é a capacitação dos profissionais da educação para reconhecimento e alteração de atitudes racistas em qualquer veículo didático pedagógico, contribuindo assim para que esses profissionais incluam nos planejamentos curriculares e planos de aula a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como novos conteúdos, procedimentos, estratégias e condições de aprendizagem em prol de uma pedagogia antirracista e antidiscriminatória (BRASIL, 2006).

Para que ocorram reformulações curriculares, além de prescrições legais, torna-se imprescindível realizar ações individuais e coletivas de movimentos organizados, apoiando-se em políticas públicas que legitimam o trabalho com a educação para as relações étnico-raciais que, desse modo, unificam forças para formar profissionais da educação que estejam aptos a lidar com a diversidade e a diferença em sala de aula. Desta forma, as normatizações recomendam que os estabelecimentos de ensino superior devam vincular-se aos centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais, visando à formação para a diversidade étnico-racial.

A legislação também estabelece que a formação do professor deve ser fomentada por atividades de pesquisa “sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros e indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira” (BRASIL, CNE/CP 3/2004, artigo 3º, § 4).

Desse modo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana apontam para o exercício de novas práticas de formação docente em busca de uma educação multicultural e antirracista, por meio das quais os educadores, independentemente de sua pertença étnica e racial, possam superar tratos estereotipados ou romantizados da cultura e da história da África e dos afro-brasileiros, que silenciam ou desqualificam a participação dos negros na história ou os vitimizam, desconsiderando os conflitos e as diferenças internas. Defende-se uma formação

que desconstrua o Mito da Democracia Racial tão forte no Brasil que, conforme o Parecer CNE/CP 3/2004, de 19 de maio, ignora práticas racistas e difunde a “crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros” (BRASIL, 2004, p. 21).

Em síntese, a Lei nº. 10.639/03 e os documentos que regulamentam a sua implementação definem as atribuições das instituições de ensino superior para a realização de um trabalho significativo que, nas palavras de Munanga (2005), sirva para abrir os espíritos no sentido de promover o respeito às diferentes culturas e concretizar a igualdade de oportunidades, para além do mito da democracia racial.

A seguir, vamos analisar como a FACIP/UFU e seus cursos de licenciatura cumprem estas atribuições e como a elaboração de TCCs sobre a temática étnico-racial participa deste processo.

2.2 As Licenciaturas da FACIP: da legislação à produção de TCCs sobre o tema

Situar o lugar de onde estamos falando é importante para contextualizar nossas análises, na relação entre políticas educacionais nacionais e sua implementação em nível local. O locus de realização dessa investigação é a Faculdade de Ciências Integradas do Pontal, um Campus avançado da Universidade Federal de Uberlândia que se localiza no município de Ituiutaba-MG. A escolha se deu pelo fato do Campus Pontal ter foco nas Licenciaturas, sendo um pólo de formação docente.

A implantação de um campus da Universidade na cidade foi fruto de um amplo processo de lutas, reivindicações e negociações de políticos e da comunidade em geral. Muitas comissões e reuniões foram organizadas para decidir quais ações seriam empreendidas. Por fim, deliberou-se que seriam oferecidos os Cursos integrados de Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas, Física, Geografia, História, Matemática e Química; os Cursos de Bacharelado em Administração e Ciências Contábeis; e a Licenciatura em Pedagogia. A demanda pelas Licenciaturas, em especial em Física e Matemática, se deu em função da escassez de professores graduados nessas áreas para atuar na Educação Básica, na região do Pontal do Triângulo, estado de Minas Gerais.

Em 2007, iniciou-se o ano letivo desses cursos e, em 2009 e 2010, começaram a funcionar os Cursos de Serviço Social e de Engenharia de Produção, respectivamente. Assim, efetivou-se a oportunidade que muitos alunos do município e região esperavam para poder ter acesso a um ensino superior público, gratuito e de qualidade.

A FACIP/UFU oferta onze cursos de graduação, dentre os quais, sete se dedicam às Licenciaturas. Consequentemente, as atividades de ensino, pesquisa e extensão da Faculdade concentram-se na área da educação, com a participação dos alunos não só nas aulas, mas também em projetos tais como Programas de Educação Tutorial – PET; Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID; Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica – PIBIC; Programa de Bolsa de Graduação (PBG); Programa de Extensão Universitária (PROEXT) e Projeto de Ensino Interdisciplinar Comunitário (PEIC).

Para compreendermos como as licenciaturas da FACIP contemplam as Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais, analisamos, inicialmente, os Projetos Pedagógicos dos Cursos. Conforme as “Orientações” (BRASIL, 2006, p. 132-133), “o ponto de partida para a inserção (das Diretrizes Étnico-Raciais) é o projeto pedagógico institucional e dos cursos, e a estes estão articulados outros espaços-tempos das IES, considerados todos eles igualmente importantes”.

De acordo com Veiga (2003), o Projeto Político Pedagógico¹¹, seja da Educação Básica ou da Superior, representa dimensões normativas que interferem no contexto educacional de forma significativa. Nesse sentido, acreditamos que elementos que estão contidos no Projeto Pedagógico representam os interesses e aspirações da Instituição em relação à formação dos educandos ou dos futuros profissionais da educação, que não somente reproduzam as relações sociais e valores dominantes, mas possam propor inovações.

Por meio deste elemento que delinea as ações dos cursos de graduação, procuramos conhecer as disciplinas, projetos, atividades extra-curriculares ou mesmo os princípios norteadores dos componentes curriculares dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) das Licenciaturas da FACIP que demonstram compromisso com a implementação das Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-raciais. Encontramos indícios mais fortes deste compromisso nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de História, Pedagogia e Matemática. Nos cursos de Geografia e Ciências Biológicas, há menções indiretas e, nos cursos de Física e

¹¹ Ressaltamos que na Universidade usualmente utiliza-se o termo Projeto Pedagógico, porém que nos projetos do Curso de História, e Física, o termo PPP é utilizado no corpo do texto.

Química¹², tanto nos princípios dos projetos pedagógicos de anos anteriores quanto nos novos (vigentes a partir de 2010), nada foi localizado.

Esta ausência das Diretrizes para a Educação das Relações Étnico- Raciais em algumas das licenciaturas da FACIP revela como a abordagem de um determinado conteúdo em um curso não depende apenas de atos normativos, mas de escolhas políticas de seu corpo docente, pautadas em concepções epistemológicas, culturais, filosóficas, políticas e pedagógicas. Conforme Apple (2001, p. 53),

... O currículo nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimento e da forma como aparece nos livros e nas salas de aulas de um país. Sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo. Ele é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo...

O curso de Matemática reelaborou seu primeiro Projeto Pedagógico, formulado em 2006, no ano de 2010. Na primeira versão, a temática étnico-racial aparecia em um único parágrafo, na página 5, que citava a existência de pesquisas relacionadas à Etnomatemática, na área da Educação Matemática (ITUIUTABA, 2006e). Na versão em vigor, esta citação permanece, na página 7 (ITUIUTABA, 2010), mas também é acrescida, na grade curricular do curso, a disciplina optativa “Matemática e Cultura: Etnomatemática” (ITUIUTABA, 2010, p.16) que tem entre seus objetivos “verificar possibilidades didático-pedagógicas a partir da implementação das Leis Federais 10639/03 e 11645/08, que incentivam a inserção da cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar”.

No Projeto Pedagógico do Curso de História (ITUIUTABA, 2006b), a formação para o exercício da docência acontece nas disciplinas do Núcleo de Formação Pedagógica, distribuídas ao longo do Curso, numa articulação entre a História e a Educação. Isso ocorre através do desenvolvimento de projetos e ações em espaços de atuação do professor, que possibilitam aos discentes a iniciação a docência e a prática pedagógica. Como explicitado no PPC, o Curso de

¹² Destacamos que a coordenação do curso de Química nos disponibilizou um documento (ver anexo 3), informando que o curso está implementando ações para o cumprimento da resolução 04/2014 que estabelece conteúdos e atividades curriculares, referentes à educação Étnico-racial, História e Cultura Afro-brasileira, e Indígena nos projetos de Educação Básica, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, e Educação Superior da Universidade Federal de Uberlândia.

História forma o Professor/ Historiador ao iniciar o estudante na pesquisa sobre a História e o ensino de História:

...ao oferecer ao aluno uma sólida formação intelectual, possibilita que ele exercite, continuamente, a articulação entre pesquisa e ensino, compreendendo que não é possível atuar como profissional do ensino sem colocar em prática sua capacidade de pesquisa e, do mesmo modo, que o pesquisador também tome o campo do ensino como objeto de pesquisas e socialização de conhecimentos. (ITUIUTABA, 2006b, p.15)

Em relação à formação para a educação das relações étnico-raciais, encontramos disciplinas que abordam especificamente a temática da História e Cultura da África e dos Afro-brasileiros: "Cultura Afro-brasileira" e "Introdução à História da África Contemporânea", ambas com carga horária de 60 horas. A disciplina "Introdução à História da África" tem o objetivo de abordar de forma crítica e contextualizada a história mais recente deste continente, em sua multiplicidade, a disciplina "Cultura Afro-brasileira" objetiva apresentar a variedade cultural das sociedades africanas, de onde se originam os escravos do Brasil e, ainda, ressalta a análise das manifestações culturais afro-brasileiras, a discussão das diversas formas de escravidão e da sociedade escravista entre os séculos XVI e XIX no Brasil e seus reflexos na sociedade atual. Ademais, aborda as diferentes manifestações de resistência escrava às formas de dominação no Brasil.

Se considerarmos apenas a ementa desta disciplina, concluímos que ela contempla de forma limitada as orientações expressas no Parecer CNE/CP 003/ 2004 (BRASIL, 2006, p. 250): “importância de os planejamentos valorizarem, a participação dos afrodescendentes, do período escravista há nossos dias, na sociedade, economia, política, cultura da região e da localidade...”. Isto é, restringe o estudo da cultura e da história afro-brasileira ao período da escravidão e seus reflexos na atualidade, desconsiderando ações deste grupo étnico para além do contexto da escravidão e as resistências a ela, reforçando o que é também comum nos Livros Didáticos da Educação Básica. No entanto, esta participação dos afrodescendentes na história do Brasil, para além do período escravista, pode ser abordada em outras disciplinas do curso de História. Como este não é o foco de nossa pesquisa, não nos aprofundamos nesta análise.

Quanto à Licenciatura em Pedagogia, observamos, no seu Projeto Pedagógico (ITUIUTABA, 2006c, p. 36), que o seu currículo é subdividido em três ciclos, com duração de três semestres cada: “Ciclo 1: Os sujeitos como fazedores de História”; “Ciclo 2: Multiculturalismo e o respeito pelo diverso”; “Ciclo 3: Tempo e espaços dialógicos em construção”.

O ciclo 2, que corresponde ao 4º, 5º e 6º semestres do curso, tem o objetivo de “analisar a cultura a partir de seus aspectos simbólicos e de seu papel na construção de identidades sociais e individuais, investigar cenários da educação, enquanto artefato cultural, considerando o contexto nacional e regional” (ITUIUTABA, 2006c, p. 37) Nele estão situadas as atividades acadêmicas “Escolas Abertas à Diversidade” e o “Círculo de cultura: O que é a diversidade?”, que abordam de forma mais direta questões relativas à educação para as relações étnico-raciais, não especificamente as temáticas relativas à história e à cultura da África e dos afro-brasileiros.

A ementa da disciplina “Escolas Abertas à diversidade” tem como foco “a diversidade na escola. Experiências de escolas abertas à inclusão. O educador e a diversidade cultural. A construção da escola para a diversidade. As políticas públicas atuais voltadas para uma sociedade inclusiva. Multiculturalismo crítico. Escola e cultura”.

O “Círculo de Cultura: o que é a diversidade”, para além de uma disciplina, é um componente do Núcleo de Formação Acadêmico-científico-cultural que tem como objetivo propiciar uma síntese do Ciclo 2, sob a forma de sessões de debates para discussão da temática; comunicações de trabalhos realizados ao longo do Ciclo; exposição de materiais produzidos pelos(as) alunos(as) e atividades artísticas culturais, entre outras que poderão ser sugeridas pelos(as) alunos(as) e docentes no decorrer do percurso. Enfim, atividades que vão além do espaço da sala de aula, no sentido de “diversificar e enriquecer as atividades e as relações pedagógicas na Universidade, significando-as e trabalhando-as com base na participação dos alunos nos diferentes tempos e espaços didático-pedagógicos” (ITUIUTABA, 2006c, p. 51).

O Curso de Ciências Biológicas, conforme seu projeto pedagógico visa a formação de um profissional comprometido e consciente do seu papel em sociedade, com uma formação pedagógica que “prepare o professor para compreender a diversidade cultural” (ITUIUTABA, 2006a, p.18). Apesar desta referência, não visualizamos em seu PPC, ou grade curricular, nenhuma atividade acadêmica ou disciplina que aborde a temática étnico-racial.

De forma semelhante, o PPC do curso de Geografia não apresenta, em sua grade curricular, disciplinas específicas ou optativas relacionadas à temática étnico-racial, mas seus princípios e fundamentos possibilitam a abordagem da temática, ao salientar “o compromisso com a formação de um professor capaz de compreender o contexto socioeconômico, político, cultural e socioambiental” e a missão de “por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomarem consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos” (ITUIUTABA, 2006d, p.

910) através da qual é possível desenvolver atividades relacionadas à formação para a educação das relações étnico-raciais.

Quanto ao Curso de Química, analisamos o PPC da Licenciatura do Noturno, elaborado em 2010. Nele encontramos alguns princípios relacionados ao curso:

...compreender e avaliar criticamente os aspectos sociais, tecnológicos, ambientais, políticos e éticos relacionados às aplicações da Química na sociedade; refletir de forma crítica a sua prática em sala de aula, identificando problemas de ensino/aprendizagem; ter consciência da importância social da profissão como possibilidade de desenvolvimento social e coletivo; conhecer criticamente os problemas educacionais brasileiros; identificar no contexto da realidade escolar os fatores determinantes no processo educativo, tais como o contexto socioeconômico, política educacional, administração escolar e fatores específicos do processo de ensino-aprendizagem de Química; assumir conscientemente a tarefa educativa, cumprindo o papel social de preparar os alunos para o exercício consciente da cidadania... (ITUIUTABA, 2006f, p. 16-17)

Evidenciamos que os objetivos do Curso de Física e alguns de seus princípios norteadores são similares aos do curso de Química. Podemos destacar

...propiciar, através de instrumentos adequados, a obtenção dos conhecimentos científicos necessários para a interpretação crítica e objetiva das realidades vivenciadas na atuação profissional, assim como, a capacidade de intervenção nessa realidade; estimular o desenvolvimento humano do estudante, a fim de compreender a importância do exercício profissional como um instrumento de promoção de transformações social, política, econômica, cultural e ambiental; aprimorar valores éticos e humanísticos fundamentais ao exercício profissional, tais como a solidariedade, o respeito à vida humana, a convivência com a pluralidade e a diversidade de pensamento... (ITUIUTABA, 2006g, p. 10-11)

Em síntese, pode-se observar que os PPCs dos cursos que não possuem trabalhos de conclusão de curso dentro da temática étnico-racial - Matemática, Geografia, Química e Física -, abordam a formação do educador, basicamente, com os mesmos princípios de criticidade em relação ao seu papel em sociedade como profissional, à sua prática pedagógica em sala de aula e, para além das instituições educacionais, como possibilidade de contribuir para transformações sociais, sem, no entanto, fazer referência direta à questão étnico-racial, mas abrindo possibilidades, dentro de suas diretrizes, para inserção de conteúdos, atividades extracurriculares e ações relacionadas ao tema.

Estas análises dos Projetos Pedagógicos das Licenciaturas da FACIP/UFU nos permitem compreender como o processo de inserção da temática étnico-racial tem ocorrido de

forma diversa, mesmo dentro de uma única instituição. Implementação esta, que consideramos imprescindível, pois a graduação é a base inicial de formação do educador. Mesmo que esse profissional da educação esteja em constante movimento formativo, será essa base inicial que lhe dará elementos sensíveis para perceber a importância de desenvolver atividades pedagógicas e de pesquisa na área da educação para as relações étnico-raciais, desconstruindo preconceitos e estereótipos negativos.

Esta sensibilização, para além do que é contemplado no projeto pedagógico de cada curso, pode também ser desenvolvida através de projetos institucionais como PET (Re) Conectando e o PIBID Inter, que articulam alunos de todas as Licenciaturas, em palestras, minicursos e outras atividades de ensino, pesquisa e extensão sobre a História e Cultura da África e dos Afrobrasileiros. Estes Programas, na FACIP/UFU envolvem alunos de todas as Licenciaturas, no entanto, há uma presença maior de alunos dos Cursos de Pedagogia e História.

Depois de construirmos este cenário, mais geral, iniciamos a pesquisa relacionada diretamente com o nosso recorte, com o objetivo de compreender como as intencionalidades dos Projetos Pedagógicos dos cursos em relação à educação para as relações étnico-raciais estão sendo apropriadas pelos graduandos em seus Trabalhos de Conclusão de Curso, que são atividades acadêmicas obrigatórias em todas as licenciaturas da FACIP/UFU. Para isto, fizemos um levantamento junto a estas licenciaturas para identificar em quais delas foram defendidos, entre os anos de 2011 e 2014, TCCs relacionados à temática étnico-racial, no que diz respeito à cultura e à história da África e dos afro-brasileiros.

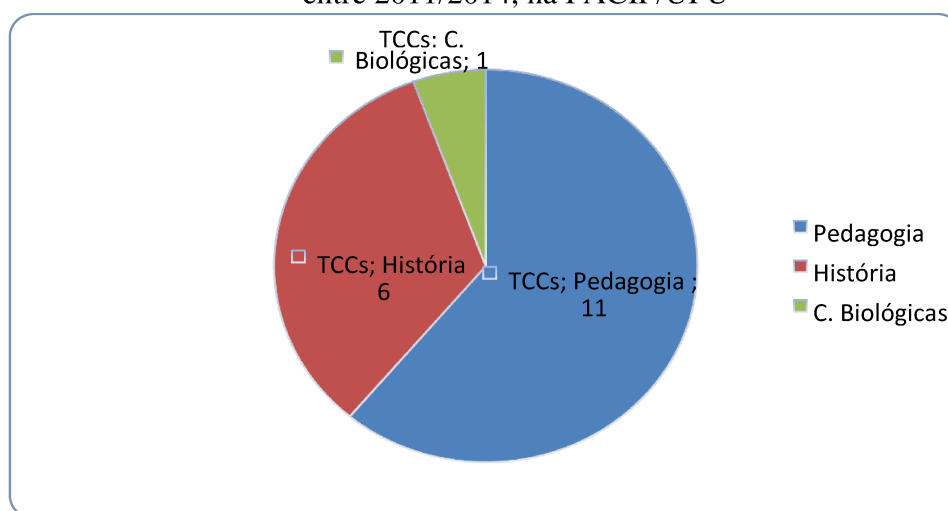
Para realizar este levantamento, contamos com a colaboração de profissionais da Universidade em especial, secretários, coordenadores de curso, alunos e professores orientadores, bem como realizamos visitas às coordenações, laboratórios e espaços em que se localizavam os TCCs. No curso de licenciatura em Matemática¹³, fomos informados pela coordenação que os TCCs não se encontram normatizados para serem disponibilizados para o público. Na Geografia, Química¹⁴ e Física, verificamos através de diálogos e visitas ao coordenador e secretária do curso, a inexistência de trabalhos na área de educação étnico-racial. Para complementar e conferir o levantamento feito nas coordenações dos cursos realizamos

¹³ Apesar dos Trabalhos de Conclusão de Curso não serem disponibilizados no Curso de Matemática, realizamos uma pesquisa no Currículo Lattes de professores do Curso e não encontramos nenhum trabalho na área de Etnomatemática.

¹⁴ O documento disponibilizado pelo curso de Química se encontra no Anexo 3 dessa dissertação.

uma pesquisa no Currículo Lattes¹⁵ de docentes, que são coordenadores de projetos ou ministram disciplinas relacionadas à educação para as relações étnico-raciais no âmbito da FACIP. Em termos quantitativos, concluímos que, entre os sete cursos de licenciatura, incluindo a Pedagogia, quatro deles (Matemática, Física, Química e Geografia) não apresentam TCCs relacionadas à temática étnico-racial. Nos cursos de História, Pedagogia e Ciências Biológicas, foram encontrados, ao todo, 18 TCCs sobre a temática, conforme detalhamento no Gráfico 1.

Gráfico 1 - TCCs com temática “História e cultura afro-brasileira e africana”, defendidos entre 2011/2014, na FACIP/UFU



Fonte: Própria autora, ano 2014.

Os Cursos de licenciaturas em Pedagogia e História apresentam o maior número de produções discentes, sendo onze TCCs no curso de Pedagogia e seis no curso de História; ademais, localizamos também uma produção desenvolvida no curso de Ciências Biológicas.

Observamos que as licenciaturas onde mais TCCs sobre a temática foram defendidos, também são aquelas que contam com disciplinas específicas, optativas ou obrigatórias, bem como com a inserção de maior número de alunos em projetos que abordam o tema. Vale ressaltar que o Curso de Pedagogia teve participação constante de seus alunos no Programa PET (RE) Conectando¹⁶.

Podemos inferir que as disciplinas e atividades extracurriculares tenham contribuído para que os discentes obtivessem conhecimentos sobre o Continente Africano e sobre a história e a cultura dos afro-brasileiros, desencadeando questionamentos e interesse em aprofundar os estudos e reflexões sobre a temática. No entanto, ressaltamos que estes fatores não podem ser

¹⁵ Disponível em: << <http://lattes.cnpq.br/1337700960486255>>>; <http://lattes.cnpq.br/8239652570307384>>>; <<<http://lattes.cnpq.br/1031192975749323>>>; <<<http://lattes.cnpq.br/9836292136030338>>>>. Acesso em: 15 dez.2015.

¹⁶ Disponível em: << <http://www.petreconectando.facip.ufu.br/> >>. Acesso em 25.jul.2015.

considerados determinantes, pois no curso de Matemática há também a disciplina de Etnomatemática, porém não localizamos TCCs defendidos na área. Outro fator importante que podemos destacar nos cursos de Pedagogia e História é a atuação de dois professores que, tanto abordam a temática nas disciplinas que ministram, quanto a pesquisam, focando, principalmente, nos processos educacionais, cultura popular (Congado), formação docente e Lei nº. 10.639/03: Prof.^a. Dr.^a. Luciane Dias Ribeiro Gonçalves e Prof. Dr. Cairo Mohamad Ibrahim Katrib, que atuaram nas duas graduações, no período investigado. Dos 18 trabalhos encontrados, 13 foram orientados por estes dois docentes¹⁷, o que demonstra que há poucos educadores envolvidos com essa área de pesquisa na instituição que foi foco de nossa investigação.

A tabela 1 a seguir, que apresenta a distribuição da defesa destes TCCs ao longo dos anos que compõem nosso recorte temporal, demonstra um crescimento da produção geral, mas de forma instável em cada licenciatura. O curso de História contou com um TCC em 2011 e ampliou seu quadro em 2014 com a produção de quatro trabalhos dentro desse tema. Processo esse que não se repetiu no curso de Pedagogia que iniciou com dois trabalhos em 2011, elevando o número para quatro em 2013 e decaindo para dois em 2014.

Tabela 1. Produção acadêmica (Trabalhos de Conclusão de Curso) sobre a história e cultura da África e dos afro-brasileiros, na FACIP/UFU, entre 2011-2014¹⁸.

Área/ano	2011	2012	2013	2014	Total
Pedagogia	2	3	4	2	11
História	1	0	1	4	6
Matemática	0	0	0	0	0
Química	0	0	0	0	0
C. Biológicas	1	0	0	0	1

¹⁷ Os dados mencionados se encontram no Apêndice 1 dessa dissertação.

¹⁸ Foram encontradas no ano de 2015, duas produções no Curso de Pedagogia: o TCC intitulado “Para superar a inferioridade é necessário um esforço maior. é como se fosse uma dívida sua com a sociedade...” história de vida de alunos negros da FACIP/UFU (serviço social e engenharia de produção) da discente Meirelaine Nascimento da Silva; Orientadora: Luciane Dias Ribeiro Gonçalves. Outro trabalho é o TCC “Pedagogia da Congada” da discente Ludimila dos Santos Oliveira; Orientador: Cairo Mohamad Ibrahim Katrib. A produção discente conta com mais um TCC no Curso de História com o título “Diversidade e pluralidade cultural: para além do livro didático”, da discente Wylliane Estelaide Paixão Santana. Orientador: Cairo Mohamad Ibrahim Katrib.

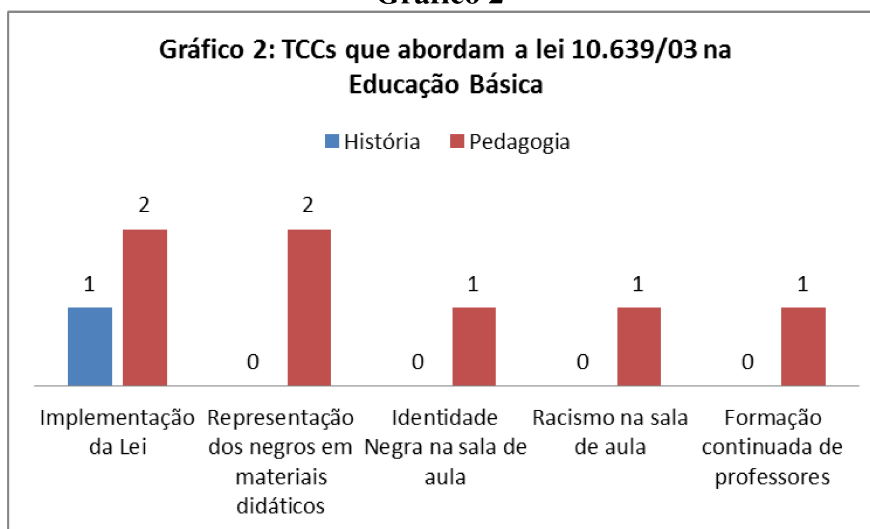
Geografia	0	0	0	0	0
Física	0	0	0	0	0
Total	4	3	5	6	18

Fonte: Própria autora, ano 2014.

O Curso de Ciências Biológicas apresenta um quadro decrescente, uma vez que encontramos um único TCC em 2011, e nos demais anos até 2014 não localizamos mais nenhuma produção. Para aprofundarmos nosso entendimento sobre estas produções discentes, analisamos os resumos dos TCCs em prol de identificarmos seus recortes temáticos. Observamos algumas temáticas predominantes: formação continuada para educação étnico-racial (OLIVEIRA, 2011); formação inicial para a educação étnico-racial (OLIVEIRA, 2013); representação dos negros nos materiais didáticos (ALVES, 2013; SANTOS, 2014); formação da Identidade Negra (MIZAEL, 2013; NASCIMENTO 2012); racismo na educação infantil (MAIA, 2013); implementação da Lei 10.639/03 (CHAVES, 2014; MATA, 2013; NOGUEIRA, 2012); o negro no ensino superior (SANTOS, 2011; SILVA, 2012); história de vida da mulher negra (COIMBRA, 2014); o negro e o Congado (NAVES, 2011; RAFAEL, 2014); escravidão (FILHO, 2013; BRITO, 2015) e Etnobotânica (LIPORACCI, 2011).

Posteriormente, mapeamos os trabalhos que focavam a Educação Básica. Entre os 18 TCCs levantados, encontramos oito que abordam a presença da cultura e da história dos africanos e dos afrodescendentes na Educação Básica; sete foram defendidos na Pedagogia e um (MATA, 2013) na História. Como representado no gráfico 2, eles apresentam os seguintes recortes temáticos: implementação da Lei nº. 10.639/03 (um na História – MATA 2013; e dois na Pedagogia - NOGUEIRA, 2012; CHAVES 2014); formação continuada de professores (OLIVEIRA, 2011); representações dos negros em materiais didáticos (ALVES, 2013; SANTOS, 2014); racismo na sala de aula (MAIA, 2013) e identidade negra (MIZAEL, 2013).

Gráfico 2



Fonte: Própria autora, ano 2014.

Optamos por analisar qualitativamente estes TCCs que abordam a temática étnico-racial (história e a cultura da África e dos afro-brasileiros) na Educação Básica, porque consideramos que a mesma é relevante para transformar o currículo de um sistema escolar que, nas palavras de Cury (2008, p. 294), “por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar”. Conforme este autor,

...A educação básica, por ser um momento privilegiado em que a igualdade cruza com a equidade, tomou a si a formalização legal do atendimento a determinados grupos sociais, como as pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais, como os afrodescendentes, que devem ser sujeitos de uma desconstrução de estereótipos, preconceitos e discriminações, tanto pelo papel socializador da escola quanto pelo seu papel de transmissão de conhecimentos científicos, verazes e significativos.... (CURY, 2008, p. 300)

Este recorte também objetiva compreender se as pesquisas produzidas no ensino superior agregam conhecimentos que podem contribuir para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem na Educação Básica e mesmo para a atuação do discente pesquisador, provável futuro docente da Educação Básica, como um multiplicador da pedagogia antirracista. Como destaca Nunes (2009, p. 41),

...O professor não pode ser executor de práticas pensadas por outros e de métodos que são impostos. É preciso constituir espaços de formação e reflexão. A fim de que crianças e adultos não se sujeitem ao novo, mais às possibilidades deste, tornando-se autores no seu trabalho....

Acreditamos que uma formação de qualidade e que possibilite, desde a graduação, a reflexão e a investigação da temática étnico-racial, assim como da importância e possibilidades de implementação da Lei 10.639/03 na Educação Básica, contribuirá para a formação de um educador que rompa com preconceitos e estereótipos incutidos e reproduzidos historicamente e socialmente. Conforme Silva (2005, p. 24), “... o professor poderá vir a ser um mediador inconsciente dos estereótipos se for formado em uma visão acrítica...”. Para evitar isto, o educador deverá se posicionar de forma crítica e reflexiva frente às propostas pedagógicas e materiais didáticos adotados no cotidiano escolar em que ele atua. É de suma importância discutir a temática étnico-racial, mas para isto, o professor em formação deverá estar sensibilizado e aberto a compreender o que o silenciamento étnico, cultural e/ou racial representa na vida escolar de nossos alunos.

Por estas razões, delimitamos nossa pesquisa qualitativa a seis dos dezoito TCCs levantados. Entre os oito TCCs que abordam a presença da cultura e da história dos africanos e dos afrodescendentes na educação básica, nossa análise se restringirá àqueles do Curso de Pedagogia em função da formação em Pedagogia da pesquisadora, o que contribuirá para a compreensão do contexto em que os mesmos foram elaborados. Estes são sete, mas analisaremos apenas quatro deles, pois o TCC de Nogueira (2012) não comporá nosso acervo por ter sido elaborado pela autora desta dissertação, e duas colaboradoras não tiveram disponibilidade para participar da pesquisa.

A análise destes TCCs foi complementada por entrevistas com as discentes do Curso de Pedagogia que produziram estes trabalhos e seus respectivos professores orientadores¹⁹. Mas, antes vamos analisar o lugar destas produções discentes no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia e na avaliação dos professores orientadores destes trabalhos.

2.3 Narrativas dos docentes universitários: o encontro com a temática étnico-racial

Por meio da análise das narrativas dos dois professores orientadores dos TCCs que compõem nosso acervo documental, e tendo em vista sua grande relevância na área de História e Cultura da África e dos Afrodescendentes na FACIP/UFU, objetivamos compreender os caminhos que os levaram a optar pela educação para as relações étnico-raciais, como entendem o exercício da profissão docente, e como constroem sua prática pedagógica.

¹⁹ Ver listagem dos entrevistados no apêndice 4.

Como afirma Zabalza (2004), o exercício da docência requer uma sólida formação, não somente atrelada a conteúdos científicos, mas também aos aspectos didáticos e outros diversos fatores que interferem na prática docente. Enfatizamos os fatores pessoais e as histórias de vida desses sujeitos que interferem no modo como edificam sua carreira, seus princípios pedagógicos e ideologias. Muitas questões podem ser desvendadas a partir das narrativas de nossos interlocutores, uma vez que, desmistificamos que

[...] O que a pessoa é, sente ou vive, as expectativas com que desenvolve seu trabalho são fatores desconsideráveis como variáveis que possam afetar a qualidade do ensino. Parece claro que não é assim e que boa parte da nossa capacidade de influência nos estudantes tem origem no que somos como pessoas, na nossa forma de nos apresentarmos, nas nossas modalidades de relação com eles. (ZABALZA, 2004, p.131)

Se nos atentarmos para essa afirmação, iremos perceber que o docente é muito mais que um profissional que deverá ministrar uma disciplina ou realizar uma pesquisa, uma vez que ele possui juntamente com sua dimensão profissional, uma dimensão pessoal que influencia o processo formativo de seus alunos e que está atrelada a sua prática docente. Trazer à tona as memórias desses docentes universitários e um pouco de sua história de vida, nos instiga a entendê-los como sujeitos não somente na profissionalização, mas na construção de sua dimensão pessoal, que não há como ser dissociada desse processo.

Nesse sentido, apresentamos um pouco da dimensão pessoal dos docentes orientadores, com a finalidade de compreendermos o início de seu envolvimento com a temática étnico-racial e um pouco de sua história. Como nas palavras de Alberti (2004), ao trabalharmos com a experiência, estamos sugerindo a entrada para um espaço pessoal subjetivo, mais vinculado as narrativas pessoais, impressões, sentimentos e sonhos.

Apresentamos, portanto, nosso primeiro interlocutor, o Professor Doutor Cairo Mohamad Ibrahim Katrib que, aos 43 anos, é docente na Universidade Federal de Uberlândia e atua nos Cursos de História e Pedagogia da FACIP. Iniciamos sua apresentação com as construções, impressões e lembranças selecionadas (ALBERTI, 2004) pelo professor quando pedimos que narrasse um pouco de sua história:

Minha trajetória enquanto sujeito começa do encontro do meu pai libanês com a minha mãe brasileira. Eles se conheceram na festa de Nossa Senhora do Rosário, onde meu pai trabalhava como mascate. Sou fruto dessa união, o caçula de três filhos. Tive uma infância pobre, sempre trabalhei, desde meus cinco anos de idade, e determinei que eu não gostaria de seguir a mesma trajetória de vida dos meus familiares, que

queria conquistar meu lugar ao sol. Meu pai era analfabeto e minha mãe semianalfabeta, mas nunca mediu esforços para nos dar a oportunidade de estudar, visto que, segundo ela, esta era a maior riqueza que ela poderia nos deixar. Iniciei meus estudos com oito anos de idade em uma escola de freiras e estudei nessa instituição escolar até a oitava série. Para fazer o segundo grau, minha mãe e eu fazíamos faxina durante o dia em uma escola particular para ganhar uma bolsa onde eu estudava à noite. (CAIRO. Entrevista, 2015).

A educação escolar foi o instrumento utilizado pelo entrevistado, com o apoio de sua mãe, para melhorar sua condição de vida. O docente se apegou nas oportunidades educacionais para construir uma trajetória de sucesso profissional. Reitera dizendo que

No terceiro ano do segundo grau, um professor questionou a turma sobre o que iríamos fazer quando terminássemos o segundo grau. Até então, eu nunca tinha ouvido falar em vestibular; então, ele sugeriu que o fizéssemos em Catalão, que já tinha desde 1986 um campus avançado da Universidade Federal de Goiás com uma série de cursos principalmente voltados para a formação de professores. (CAIRO. Entrevista, 2015)

A narrativa inicial do docente nos permite como aponta Alberti (2004, p. 66), “exercitar o lado esquecido como parte de todo explicativo dos fatos e emoções”. Nesse sentido, o entrelaçar de suas memórias nos mostra seu envolvimento com a festa de Nossa Senhora do Rosário desde suas raízes familiares e nos permite compreender seu envolvimento com o tema e as questões relacionadas ao racismo e preconceito anos mais tarde. Quando indagamos ao professor sobre desde quando se dedica a abordagem da educação étnico-racial, ou mesmo tem contato com as questões que referendam essa temática, o professor Cairo afirmou:

A partir do momento que conheci a história de meus pais, percebi uma relação muito forte com as questões raciais, sou neto de libaneses por parte de pai; e, por parte de mãe, minha avó era negra e meu avô descendente de africano. Sempre fui criado em um regime familiar muito rígido em que o meu pai por ser muito racista proibia minha avó materna de entrar em nossa casa. Essa questão sempre me indignou e uma das formas que encontrei de entrar em contato com essa temática étnico-racial, mesmo que no início eu não tivesse isso muito claro em mente, foi a Congada, porque no bairro em que morava tinha um terno de Congo. Sempre tive a curiosidade de frequentar os ensaios para participar do cotidiano da vida dessa família congadeira que é a família Arruda em Catalão. (CAIRO. Entrevista, 2015)

Ao analisarmos esse fragmento, percebemos que a experiência da Congada e do cotidiano da família Arruda foi à forma encontrada pelo Prof. Cairo para entrar em contato com

sua descendência negra e sua pertença identitária negada pelo pai autoritário, bem como uma forma de aproximar-se de sua avó materna. A família Arruda, de certa forma, representou um meio pelo qual o mesmo poderia se apropriar de sua negritude, uma indignação silenciosa, porém que o permitiu honrar suas raízes e, posteriormente, utilizar-se desses elementos para produzir estudos capazes de suscitar reflexões e pesquisas que rompem com muitos preconceitos. Como nos coloca Munanga (2009),

...A negritude torna-se uma convocação permanente de todos os herdeiros dessa condição para que se engajem no combate para reabilitar os valores das civilizações destruídas e de suas culturas negadas... (MUNANGA, 2009, p. 20)

O professor Cairo se sentiu incomodado pelas ações de seu pai e procurou inserir-se na cultura negra a partir da Congada, objeto de pesquisa que fez parte de sua história de vida desde a mais tenra idade e permitiu a construção de sua identidade profissional e pessoal. Ao narrar sua caminhada, percebemos que a Congada sempre esteve presente em sua trajetória:

Em 1991, quando iniciei o Curso de Geografia, umas das primeiras disciplinas que tivemos foi Teoria e Método. No trabalho de conclusão dessa disciplina, a professora propôs trabalhar em vários espaços e sorteou na sala o que deveria ser abordado; meu grupo saiu com espaço de resistência, por isso, ela nos propôs trabalhar com a Congada que era algo próximo da nossa realidade. Então, três colegas e eu pesquisamos sobre a Congada e eu me apaixonei pelo tema, acabamos produzindo artigos para essa disciplina. E, ainda, apresentamos trabalhos no Encontro Nacional de Geógrafos. (CAIRO. Entrevista, 2015)

O docente, nesse momento, pôde ressignificar as experiências que vivenciou ainda com um olhar acrítico e ingênuo em sua infância, agora, com uma perspectiva acadêmica e crítica. Pôde estudar, analisar e se apaixonou pelo tema, que se configurou como objeto de estudo de sua dissertação de Mestrado²⁰ e tese de Doutorado²⁷. Retomando a afirmação de Zabalza (2004) de que os professores são dotados de aspectos que ultrapassam a dimensão científica e profissional, percebemos que as temáticas referentes a um trabalho de pesquisa também se

²⁰ KATRIB, C. M. I. **Nos mistérios do rosário: as múltiplas vivências da festa em louvor a Nossa Senhora do rosário Catalão-GO (1936-2003)**. Universidade Federal de Uberlândia, UFU, Uberlândia, 2014. (Dissertação de Mestrado Acadêmico em Educação).

²⁷ KATRIB, C. M. I. **Foi assim que me contaram: recriação dos sentidos do sagrado e do profano no congado na festa de Nossa Senhora do Rosário**. Universidade de Brasília, UNB, Brasília, 2009. (Tese de Doutorado Acadêmico em Educação).

relacionam ou podem se relacionar com vivências e experiências referentes à formação pessoal do sujeito, conforme aconteceu com a trajetória acadêmica do professor Cairo.

Esse emaranhado também ocorreu com a professora Luciane Dias Ribeiro Gonçalves, 49 anos, docente do Curso de Pedagogia da FACIP. A mesma, por meio de suas narrativas, nos contou um pouco de sua trajetória permeada por questões também presentes nas falas do professor Cairo, tais como: o racismo, o preconceito, a indignação e a relação com a temática étnico-racial, mesmo antes do despertar de uma consciência crítica. Assim sendo, a mesma inicia sua narrativa dizendo:

Na época em que estudei havia a escola pública de elite, minha irmã e eu estudávamos nessa escola situada no centro da cidade, que era uma das escolas mais antigas. Éramos as únicas crianças negras dessa escola de todo o turno e nós não entendíamos muito bem as gracinhas e gozações. Usávamos tranças compridas e grossas, e quando chegávamos à escola os meninos faziam muita gracinha comigo e com a minha irmã a respeito do cabelo e da cor da pele. Naquele momento, não entendíamos muito bem, mas isso ficou gravado em mim e acho que foi a semente do que me motivou. Em minha vida pessoal, passei por essas situações quando criança e adolescente, como profissional isso se repetiu várias vezes. Quando me formei e fui para a sala de aula ainda percebia isso; então, acredito que essa aproximação da temática já vem da minha existência, da tomada de consciência até me tornar profissional. (LUCIANE. Entrevista, 2015)

Ao relacionar o racismo e preconceito à sua constituição enquanto sujeito social, a professora Luciane nos mostra o porquê escolheu atuar dentro da educação para as relações étnico-raciais no que diz respeito à história e cultura afro-brasileira. Entendemos, assim, o fio condutor que liga sua história de vida à sua carreira profissional, uma carreira pautada pelo combate ao racismo e ao preconceito vivenciados principalmente em seu processo de escolarização. Como nas palavras de Moreira (2001),

... tanto a prática profissional como o preparo do professorado precisam combinar dimensões de ordem política, cultural e acadêmica. Essa perspectiva instiga o professor a assumir-se como intelectual, de modo a evidenciar: o compromisso com lutas particulares, no contexto em que atua, e, ao mesmo tempo, com a construção de uma sociedade menos opressiva ... (MOREIRA, 2001, p. 9)

A docente em questão assumiu em sua carreira o compromisso de evidenciar e problematizar questões que não poderia esquecer em função das marcas deixadas. A mesma

não quis, em sua prática docente, permitir que outras crianças fossem acometidas pelos mesmos sentimentos de rejeição, opressão e humilhação. Desse modo, a professora nos diz:

... dentro da minha profissão, comecei a perceber como casar o debate da questão racial com a prática docente na educação infantil. Então, comecei a buscar textos e histórias que ressaltassem isso, pois achava importante que crianças não passassem pelo mesmo processo que eu tinha passado. Comecei, assim, a construir metodologias para realizar esse trabalho, antes mesmo de haver uma abordagem legal, regimental... (LUCIANE. Entrevista, 2015)

Ao longo de sua narrativa, a docente deixou claro o orgulho referente ao pertencimento racial, o papel importante de sua família na construção de sua identidade e autoestima enquanto criança negra. Evidenciou também as discriminações que fizeram com que sua dimensão profissional fosse traçada objetivando um trabalho crítico, porém em conformidade com sua área de atuação. Nessa perspectiva, ressaltamos que o papel da família no caso da professora Luciane e a presença da Congada no cotidiano da infância do professor Cairo impediram que os mesmos renegassem sua pertença ou se representassem como pardos; ambos se declararam negros e nos deram evidências do orgulho de sua descendência africana.

As narrativas da professora Luciane demonstram que ela, assim como o Prof. Cairo, fez de sua história, marcada por situações de racismo e de preconceito, o impulso para a construção de uma carreira profissional voltada para a educação para as relações étnico-raciais, o que também se evidenciou em suas pesquisas de mestrado²¹ e doutorado²².

Percebemos que ambos os docentes têm, no cerne de seu trabalho, uma ligação pessoal, intrínseca com sua história de vida, porém que esse compromisso está atrelado a um posicionamento de pesquisador. Um comprometimento que parte da preocupação em representar o lugar de onde enunciam e sua pertença identitária. Como afirma Moreira (2001), o intelectual não pode abdicar de sua autonomia, de sua integridade, de sua ética, de sua crítica.

Estes professores construíram suas trajetórias na contramão de uma tendência nacional sintetizada por Garcia (1995, p. 123): “nós, no Brasil, continuamos a acreditar que construímos uma democracia racial nos tristes trópicos. E se não temos problema, por que iríamos discuti-

²¹ GONÇALVES, L. D. R. **A questão do negro e políticas públicas de educação multicultural: avanços e limitações.** Universidade Federal de Uberlândia, UFU, 2004. (Dissertação de Mestrado Acadêmico em Educação).

²² GONÇALVES, L. D. R. **Representações sociais sobre educação étnico-racial de professores de Ituiutaba MG e suas contribuições para a formação docente.** Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 2011. (Tese de Doutorado Acadêmico em Educação).

lo? ”. São esses silenciamentos e pretensa harmonia que dificultam a inserção da temática nos currículos e práticas escolares. Enquanto não superarmos a ideologia do branqueamento, o mito da democracia racial, entre outras construções históricas que invisibilizaram o negro e produziram uma hegemonia racial, andaremos em círculos. Ainda conforme Garcia (1995):

Agindo como branco, o afro-brasileiro ou afro-brasileira vai se distanciando de seu grupo de origem, e o que é pior, não é inteiramente aceito/a pela comunidade euro-brasileira. Perde a sua identidade negada, sem adquirir a identidade desejada. (GARCIA, 1995, p. 134)

Nesta perspectiva, a professora Luciane narra sobre a importância de desconstruir o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento por meio da formação de docentes que compreendam criticamente a existência do racismo e se preocupem em refletir sobre ela no contexto escolar, ou seja,

Não há hoje uma forma de pensar a educação e a formação docente sem pensar nas questões que são emergentes, entre elas a questão do racismo. Não tem como ser docente sem entender minimamente que existe racismo... este continua marcando crianças, continua excluindo negros, assim como eu e muitos outros. Se não forem tomadas providências pedagógicas, nossa população negra vai continuar excluída da escola e irá continuar atrasando o país, na forma de atraso intelectual, porque muitas pessoas que poderiam ser grandes em suas profissões não são porque não conseguem se formar. (LUCIANE. Entrevista, 2015)

As marcas indelévels do racismo imprimem na subjetividade de muitos negros uma ideia errônea de inferioridade e assimilação de uma cultura branca que expropria o negro de sua identidade negra. Garcia (1995, p. 133) ressalta que [...] “as crianças brasileiras da escola pública, mestiças, portanto, são permanentemente comparadas ao modelo ocidental, branco, masculino, sem qualquer espaço para a construção de sua identidade afro-brasileira”. Desse modo, o racismo produz não só a evasão de muitos alunos negros da escola, como baixa estima e uma ideia falseada de uma superioridade e hegemonia branca. Podemos perceber essas questões quando a professora Luciane nos diz que

Existem pessoas com grandes habilidades, que não conseguem se profissionalizar e continuam como mão de obra subalternizada. Então, se isso não for solucionado, não há como o Brasil avançar, porque a maioria da população é negra. Sendo assim, nós precisamos entender que a educação é transformadora e pode vencer o racismo, mas só poderá vencê-lo com uma visão diferenciada do que seja a cultura brasileira, das

contribuições da cultura africana para a cultura brasileira. (LUCIANE. Entrevista, 2015)

A professora demonstra, em sua fala, que crê na educação como uma possibilidade de transformação, no entanto, ressalta que aqueles que absorvem as ideologias dominantes ou mesmo estão inseridos nessas teias e tramas nas quais a relação racial está atrelada a uma visão economicista, possivelmente alimentarão o sistema capitalista como mão de obra subalternizada e manterão o status quo. Como nas palavras de Munanga,

Os que pensam que a situação do negro no Brasil é apenas uma questão econômica, e não racista, não fazem esforço para entender como as práticas racistas impedem ao negro o acesso na participação e na ascensão econômica. Ao separar raça e classe numa sociedade capitalista, comete-se um erro metodológico que dificulta a sua análise e os condena ao beco sem saída de uma explicação puramente economicista. (MUNANGA, 2009, p. 19)

Reitera dizendo:

O negro tem problemas específicos que só ele sozinho pode resolver, embora possa contar com a solidariedade dos membros conscientes da sociedade. Entre seus problemas específicos está, entre outros, a alienação do seu corpo, de sua cor, de sua cultura e de sua história e consequentemente sua inferiorização e baixa estima; a falta de conscientização histórica e política, etc. (MUNANGA, 2009, p. 19)

Nas narrativas dos docentes, os ressentimentos se fazem presentes em várias situações, na rememoração do preconceito e discriminações sofridos no contexto escolar pela professora Luciane, ou no caso do professor Cairo da proibição de seu pai quanto à presença de sua avó.

Na expressão de seus ressentimentos, os docentes fizeram um movimento diferenciado daquele apontado por Ansart (2004, p.31), quando afirma que “[...] o indivíduo experimenta repugnância em conhecer e explorar o ressentimento daqueles de quem foi objeto, a compreender o que é para ele irracional”. Ao invés de os esquecerem ou ruminarem, procuraram entender não só eles, mas também os sentimentos dos que consciente ou inconsciente tiveram práticas racistas. Por meio de sua curiosidade epistemológica, se tornaram como nos propõe Ansart (2004, p.23), seres responsáveis por si próprios e membros ativos de uma sociedade participativa:

... o diálogo democrático teria como consequência permitir a expressão das hostilidades e, portanto, sua transformação em reivindicações racionalizadas e o seu abrandamento pela tomada de consciência das oposições de interesses. A eficácia da democracia permitiria romper os sentimentos de impotência, arrancando os indivíduos de suas ruminções rancorosas...

Acreditam que a descoberta da negritude é algo que só poderá ocorrer a partir da conscientização que é um processo que pode ser desencadeado no ambiente familiar, mas também ter o contexto educacional como um importante motivador. Desse modo, mesmo que o indivíduo seja da cor preta e raça negra, o que o fará pertencer a esse grupo será sua identificação, orgulho e consciência de sua negritude. Como nas palavras de Garcia (1995, p. 117), “devemos criar um currículo comprometido com uma identidade perdida nos tempos, no perverso processo de dominação”.

Ao analisarmos as narrativas dos docentes, observamos como a educação para as relações étnico-raciais adentrou em suas vidas, bem como se tornou objeto de pesquisa, contribuindo para a realização de estudos e abertura de espaços dentro da Universidade. Como mencionado no desenvolvimento desse trabalho, as vozes dos discentes são de extrema relevância para a compreensão de nosso problema de pesquisa, mas para contextualizá-las é importante compreender o que seus docentes orientadores pensam sobre o papel da Universidade ao inserir a temática étnico-racial nos currículos de seus cursos, a contribuição para a formação discente nas licenciaturas, destacando assim, a dimensão profissional dos docentes orientadores.

2.4 Dimensão profissional: da docência universitária à educação étnico-racial

Ao iniciarmos enfatizando a dimensão pessoal dos docentes universitários, tínhamos o objetivo de evidenciar quais os principais motivos que os levaram a optar pela discussão e problematização da educação para as relações étnico-raciais em sua trajetória acadêmica. Não podíamos dissociar a dimensão pessoal do caminho percorrido enquanto profissionais da educação, uma vez que, como afirma Zabalza (2004, p.131), “os professores ensinam tanto pelo que sabem quanto pelo que são”.

Após conhecermos a história que motivou os docentes a se preocuparem com a temática em suas experiências escolares, passemos agora a entender como desenvolvem seu trabalho no

ensino superior, em especial nos cursos nos quais os mesmos são professores, e como vêm a inserção da educação para as relações étnico-raciais no ensino superior, nos currículos, projetos de ensino, pesquisa e extensão, bem como qual sua contribuição em relação à abordagem do tema para a formação profissional e pessoal dos discentes. O professor Cairo sintetiza sua metodologia para trabalhar a educação para as s relações étnico-raciais no ensino superior ao afirmar que

Trabalho muito com a perspectiva da História Cultural, mas em um viés interdisciplinar, com a contribuição da Antropologia, Sociologia, Geografia e de outros campos do conhecimento na tentativa de compreensão do objeto. O conteúdo é trabalhado partindo sempre da realidade e das vivências dos alunos, porque não adianta o professor impor uma metodologia de cima para baixo, deve-se permitir ao estudante ter contato com essas metodologias, essas teorias; enfim, vê-las de forma dialógica e ele mesmo optar pelos caminhos que academicamente deve seguir. (CAIRO. Entrevista, 2015)

Reitera dizendo que:

[...] não adianta o professor impor, um fio condutor é claro que existe, depende da formação, das leituras, da abordagem, das pesquisas que o docente faz; mas, ele deve permitir ao aluno contato com as várias possibilidades de interpretação e metodologias que lhe dê a condição de entender vários pontos de vista ou posturas que o mesmo tema ou temática pode ser abordada. (CAIRO. Entrevista, 2015)

O docente deixa nítido em sua fala a preocupação em construir um contato autônomo e crítico do discente com a temática, aproximando-a de sua realidade e optando pelo caminho que deseja seguir academicamente. Desse modo, lembramos de Zabalza (2004, p.190) que defende que “devemos ter conhecimento de como aprendem os estudantes e sob quais condições a aprendizagem é eficiente”. Ele, além disso, diz que:

Pode-se afirmar também que, em um contexto didático, a aprendizagem é o resultado de um projeto vinculado ao ensino e, portanto, ao professor que o desempenha. Por isso, as modernas tendências didáticas insistem na necessidade de orientar o processo de aprendizagem para a “autonomia do sujeito”. (ZABALZA, 2004, p.197)

Essa afirmação suscita muitas questões, dentre elas, se a forma como a temática étnico-racial está sendo inserida no currículo das Licenciaturas está favorecendo que os discentes dela se apropriem de forma sólida. Sabemos que, como nos diz Zabalza (2004, p. 134), além das necessidades dos alunos, outros aspectos também configuram o processo de ensino e

aprendizagem: as exigências da legislação dos cursos, das faculdades e dos departamentos, as ambições profissionais, a ambiguidade e o conflito de papéis, os quais se modificam conforme o olhar dispensado a eles pelos docentes. O professor Cairo apresenta sua percepção em relação à inserção da abordagem ético-racial nas Licenciaturas:

Acho que o trabalho com educação étnico-racial nas Licenciaturas é muito relativo, porque depende muito da filosofia do curso, do professor que está à frente das disciplinas que estão sendo ministradas, da sensibilidade desse docente, porque o aluno pode passar por uma formação durante quatro ou cinco anos e não ter contato algum com essa temática. E por outra perspectiva, se o professor é sensível a discussão, ele acaba levando-a para a formação do estudante, que contribuirá com a sua formação profissional, ética, humana e cidadã; mas, isso varia e depende muito da condução do curso pelos próprios docentes. (CAIRO. Entrevista, 2015)

Sobre a mesma questão, a professora Luciane nos diz:

[...] felizmente dentro das ementas, dentro das disciplinas têm várias formas de inserir componentes curriculares que iriam contribuir e caminhar para a discussão, mas depende muito do próprio professor. Se for atento e se preocupar com essa questão, ele irá realizar as discussões, independente de o componente curricular estar posto ou não, mostrando ter compromisso militante e transformador com isso. (LUCIANE. Entrevista, 2015)

Enfim, como exemplificam nossos sujeitos de pesquisa, a postura e o comprometimento do professor com a temática étnico-racial, para além da filosofia do curso, possibilitam sua maior ou menor inserção no desenvolvimento das disciplinas. Muito embora exista uma ementa e o docente tenha que atender aos objetivos formativos do curso, o mesmo poderá relacionar temáticas, suscitar discussões e problematizar questões que se vinculem às disciplinas.

Neste sentido, a professora Luciane relata:

Nas minhas disciplinas, eu sempre irei colocar a discussão. Por exemplo, na Educação de Jovens e Adultos eu não concebo falar da mesma sem discorrer acerca do Movimento Negro e do Teatro Experimental Negro, de como os negros fizeram para alfabetizar uma população que era majoritariamente analfabeta e negra. Na EJA, há que se falar desse passado e é o que tenho tentado fazer nas disciplinas que ministro. (LUCIANE. Entrevista, 2015)

De forma semelhante, o professor Cairo diz:

Nas disciplinas nas quais eu trabalho, eu sempre procuro inserir uma unidade ou conteúdo, mesmo que a ementa seja rígida e não possibilite a mudança ou inserção de fato da temática étnico-racial. Mas, em todas as minhas disciplinas e nas abordagens dos conteúdos e dos conceitos que irei trabalhar com meus alunos, eu procuro mostrar a eles esses dois pontos de vistas: a perspectiva europeia que é uma visão eurocêntrica; e uma perspectiva múltipla, plural da possibilidade de releitura desses conteúdos ou desses conceitos a partir da temática racial. E isso tem dado certo. (CAIRO. Entrevista, 2015)

As narrativas nos possibilitam romper com algumas críticas comuns a forma como a temática étnico-racial e a história e cultura da África e afro-brasileira são inseridas nos currículos. Uma delas que acusa o fato desta inserção ser pautada na mera inversão do foco eurocêntrico para afrocêntrico e que é contraposta por Oliva (2009) ao destacar a importância de ampliarmos o foco dos currículos escolares, ou seja, atentarmos para a diversidade, racial, cultural, social e econômica brasileira.

Nesta mesma perspectiva, o professor Cairo, ao frisar sua preocupação em mostrar aos seus alunos dois pontos de vista, enfatizando uma releitura plural e múltipla, sem focalizar em uma única perspectiva e contar uma história una, desconstrói esta acusação de inversão da matriz eurocêntrica para afrocêntrica. Como afirma Garcia (1995),

Para mudar, seria preciso introduzir na escola a discussão sobre a nossa história, sobre a construção e manutenção da hegemonia branca, e sobre as lutas contra hegemônicas. A história dos vencedores, ao ser dialetizada com as lutas contra hegemônicas, revelará a história dos vencidos, rompendo a visão maniqueísta ensinada nas escolas, em que bem e mal se opõem, o bem representado pelos interesses brancos hegemônicos, e o mal, personificado nos negros trabalhadores, apresentados como perigosos. (GARCIA, 1995 p. 135)

Outra questão que podemos desconstruir com os depoimentos da professora Luciane e do professor Cairo é a dificuldade de inserir conteúdos étnico-raciais nos planos de curso. Fica evidenciado que se não pudermos inserir novas disciplinas nos currículos, ainda sim poderemos abordar a temática, pois como citam os professores, existem temas que podem ser incluídos no plano de curso das disciplinas já existentes, sem descaracterizá-las, mas agregando mais conhecimento ao processo educativo. Mesmo com estas possibilidades, a professora Luciane enfatiza as limitações que percebe no trabalho da Universidade em torno da temática:

... a Universidade está sendo muito omissa na formação social. A meu ver, ela não tem olhado para questões que são emergentes, é muito nicho.

A maioria dos teóricos são internacionais que não sabem da nossa realidade; então, acho que a Universidade terá que pensar mais nas suas especificidades, o que é o Brasil, um país racista. Ademais, se pensar no que nós podemos fazer para mudá-lo e transformá-lo, minimamente problematizá-lo para pensar de uma forma transformadora. (LUCIANE. Entrevista, 2015)

A mesma nos coloca a importância da Universidade na ruptura de paradigmas dominantes, e mais, nos faz pensar sobre a função social da Universidade e sobre sua dificuldade em dialogar com outras epistemologias, como se no egocentrismo acadêmico o importante não fosse questionar, mas comprovar teorias. Nesse sentido, o professor Cairo nos coloca que

é uma temática cara para a academia se livrar de toda uma perspectiva acadêmica em que a própria Universidade está inserida, em que a base conceitual da maioria dos professores pesquisadores centra na questão da Europa, nos conhecimentos produzidos na mesma. E partir para uma discussão que possibilita uma visibilidade positiva de uma temática que é a questão étnico-racial acaba não sendo atrativa para os professores. Por isso, são sempre os mesmos docentes que trabalham com essa temática, e eles acabam muitas vezes sendo criticados por trabalharem com o tema. Os pesquisadores mais tradicionais afirmam que isso é perfumaria, que não é tema para se pesquisar, para se construir projetos de pesquisa, nem se trabalhar na sala de aula. (CAIRO. Entrevista, 2015)

Diante desses entraves, podemos inferir que há uma necessidade de descolonizar os currículos. Para Gomes (2012), a mudança na dinâmica cultural e social exige uma nova relação entre desigualdade, diversidade cultural e conhecimento construído a partir da necessidade do questionamento dos lugares de poder. Grosfoguel (2009) também enfatiza a descolonização do conhecimento ao propor uma perspectiva epistêmica que parta de lugares étnico-raciais que são subordinados, fazendo ruptura com o paradigma instaurado que coloca o conhecimento ocidental como hegemônico.

O silenciamento de alguns grupos étnico-raciais representa uma forma de criar uma hierarquia do conhecimento, que, de acordo com Grosfoguel (2009), fortalece uma única tradição epistêmica a partir da qual se tenta alcançar a Verdade e a Universalidade, que só poderá ser rescindida quando atingirmos um cânone de pensamento mais amplo.

O tratamento dispensado à temática étnico-racial e mesmo a quem se propõe a pesquisá-la necessita ser repensado nos ambientes educacionais. A maioria dos educadores que se encontram nas Universidades e escolas advêm de outro contexto formativo, onde não existia no currículo de seus cursos de graduação a presença desta temática, o que muitas vezes dificulta a

compreensão, por parte de alguns profissionais, da necessidade de abordá-la. Por isso, concordamos com Canen e Xavier (2005) ao ressaltar a importância de uma formação docente assentada em uma perspectiva multicultural, isto é,

[...] na medida em que a pesquisa e diversidade cultural são temas apontados como relevantes na formação docente, podendo, portanto, representar pontos de partida para futuros desenvolvimentos curriculares na área, apontamos para a necessidade de discussões e trabalhos intensos na formação inicial e continuada de modo a evitar que binômios e contradições apontadas a nível discursivo possam se refletir em práticas de formação docente também elas ambíguas e pouco transformadoras. (CANEN; XAVIER, 2005, p. 342)

Os docentes em atuação devem assumir sua responsabilidade quanto a essas temáticas que emergiram e que fazem parte do contexto atual e da constituição da Identidade Nacional e que a tanto estão sendo silenciadas, deturpadas e pouco reconhecidas. Sabemos e não desconsideramos o movimento formativo e a expansão da área de pesquisa e produção, no entanto, fazem-se necessários mais sujeitos envolvidos nesse processo. Santomé (1995, p. 161) afirma que quando se analisa, de maneira atenta, os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e “aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente atenção a arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas”. A afirmação de Santomé (1995) evidencia que a permanência da supremacia das culturas dominantes nos currículos inviabilizará a formação de discentes críticos e conscientes que se relacionem com o tema da diversidade étnico-racial, ou mesmo, tenham a possibilidade de conhecê-lo.

A professora Luciane, no entanto, aponta tentativas de mobilizar a Universidade para pensar a questão étnico-racial:

Aqui na UFU, há muitos anos tem uma discussão de implementação da Lei 10.639/03, ou seja, de colocar uma disciplina optativa ou obrigatória que abrange tal temática. O curso terá que optar. Particularmente, acredito que esse trabalho está muito lento, porque são anos de discussão e nada de efetivação. No momento, nós estamos passando pela criação de grupos de estudos e grupos de acompanhamentos, mas ainda não existem fatos muito concretos; os que existem são mais esporádicos, individuais e de pessoas que têm afinidade com o tema. (LUCIANE. Entrevista, 2015)

O professor Cairo também participa de ações que procuram fortalecer uma política institucional para a inserção da temática étnico-racial na UFU:

Percebo que nos últimos anos a Universidade tem aberto possibilidades de diálogo com essa temática, inclusive participei de uma comissão na tentativa de construir uma política de implementação da Lei nº 10.639/03, em um grupo de 32 professores. A proposta foi a criação de disciplinas específicas que infelizmente não passou nos Conselhos Superiores, mas hoje nós temos na própria instituição uma Comissão de Assessoramento de Implementação da Lei nº 10.639/03 da qual faço parte, em que nós auxiliamos os professores, tutores, núcleos docentes estruturantes e coordenação pedagógica a implementar a temática étnico-racial na forma de conteúdos nas fichas de disciplinas. Agora, nós estamos construindo a política institucional para a implementação da Lei nº 10.639. (CAIRO. Entrevista, 2015)

Como mencionado anteriormente, a professora Luciane e o professor Cairo atuavam em 2014 como protagonistas e principais articuladores dos núcleos de pesquisa e extensão em torno da temática étnico-racial na FACIP/UFU: Programa de Educação Tutoria (PET), Programa de Iniciação à Docência (PIBID), Projeto de Ensino Interdisciplinar Comunitário (PEIC), Programa de Extensão Universitária (PROEXT), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e Programa de Bolsa de Graduação (PBG). A professora Luciane, ao ser indagada sobre sua atuação profissional em âmbito universitário na educação para as relações étnico-raciais, relata:

Tenho ligação direta com o PET e o PIBID. Já fui vice tutora, coordenadora, sou colaboradora, além disso, tenho alguns projetos ligados diretamente à escola com bolsistas preparados para formar professores nas escolas da Educação Básica, a Elaine²³, por exemplo, saiu de um PBG para um TCC. Além disso, o PROEXT tem propiciado financiamento para a realização de várias ações como o cinema ligado a educação para as relações étnico-raciais e o Seminário da Educação para as Relações Étnico-raciais que está na oitava edição. Agora, na pesquisa temos o PIBIC Júnior que é extensão, mas também é pesquisa com os próprios estudantes do ensino médio como pesquisadores, o que favorece a proximidade com a escola. Isso possibilita a criação de um diálogo com a temática dentro da instituição em que ele está atuando; e os estudantes participantes já fizeram trabalhos lindos. Temos a Iniciação Científica na graduação, com ela também tenho uma preocupação de trazer pesquisas ligadas a Ações Afirmativas, presença do negro na Universidade e como a Universidade dialoga com a escola para tentar entender melhor a educação étnico-racial. (LUCIANE. Entrevista, 2015)

Ao ser questionado sobre a mesma perspectiva, o professor Cairo detalha sua atuação profissional:

²³ Elaine Costa Oliveira foi orientada pela professora Luciane e produziu o TCC “Eu sei de onde eu venho, do lugar de onde eu falo, eu sei do meu papel: a formação inicial para a formação e a diversidade étnico-racial a partir do Programa de Educação Tutorial (Re) Conectando Saberes”, o qual se encontra entre os trabalhos citados no levantamento quantitativo dessa pesquisa.

Trabalhamos o tema em todos os campos, procuramos mesclar e sensibilizar nossos alunos a pesquisarem e trabalharem com essa temática. A maioria dos Trabalhos de Conclusão de Curso, das pesquisas e das atividades são desenvolvidas por professores que são sensíveis a essa temática. Recentemente, orientei um trabalho de Iniciação científica no qual tentamos mapear as ações de ensino e pesquisa e projetos da Universidade de 2007 a 2014 que abordassem a temática étnico-racial. O seu resultado é ao mesmo tempo surpreendente e não, porque nós vimos neste que a partir da criação do Campus do Pontal, o mesmo se desponha a frente dos outros campi da UFU, mesmo os de Uberlândia. (CAIRO. Entrevista, 2015)

Percebermos um grande empenho dos docentes em questão na problematização e trabalho com a educação para as relações étnico-raciais, sendo orientadores da grande maioria dos Trabalhos de Conclusão de Curso, e desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão com a temática. A parceria profissional entre eles iniciou-se em 2006 logo quando passaram no concurso para serem docentes do Campus Avançado FACIP/UFU. Conforme afirma o professor Cairo:

Quando cheguei a FACIP, em 2006, conheci a professora Luciane Ribeiro que era coordenadora de um núcleo da prefeitura que ministrava cursos para professores. Ela ficou sabendo do meu tema e me convidou para algumas palestras, em Ituiutaba-MG, visto que desde 2003 já se discutia a questão da temática étnico-racial. Então, comecei a perceber que tudo que tinha feito de 1991 a 2003 e também a minha proposta para o Doutorado tinha a ver com as questões raciais, principalmente a étnico-racial, dada a questão da cultura popular e religiosidade afro-brasileira. Despertou-me um insight sobre a importância de trabalhar a temática, unindo o objeto de pesquisa que sou apaixonado com a implementação da Lei nº. 10.639/03. Meu primeiro contato com essa temática me possibilitou vislumbrar que poderia fazer uma série de projetos e pesquisas e trabalhar com o tema tanto no Curso de Graduação em História quanto Pedagogia. E isso advém desse contato com os professores da prefeitura municipal de Ituiutaba-MG e com os cursos de formação continuada. (CAIRO. Entrevista, 2015)

Os TCCs que foram escolhidos para análise nesta pesquisa são fruto desse trabalho realizado pelos docentes. Selecionamos os trabalhos que fazem uma conexão entre o Ensino Superior e a Educação Básica, pois nosso intuito foi compreender como a inserção das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais estão contribuindo na formação de discentes em fase conclusiva de graduação e como se estabelece a relação com o cotidiano escolar, uma vez que compreendemos que a Lei nº 10.639/03 em consonância com as Diretrizes representam uma forma de interligar os níveis de ensino, visando sanar a lacuna

na formação étnico-racial de discentes em formação e docentes em atuação. Em relação à abordagem da educação para as relações étnico-raciais no Ensino Superior, a professora Luciane diz que

[...] infelizmente, a Universidade, falando especificadamente da qual eu trabalho, ainda não se atentou para isso. É uma discussão muito ligada a grupos, ligada a pessoas individuais, do que algo maior, que seja ligado à transformação da própria Universidade como um todo, mas espero que esse dia ainda chegue. Tenho esperanças e acredito que ações, mesmo que pontuais e individualizadas, representam mudanças, não na proporção que nós gostaríamos, mas são essenciais para que outras pessoas se sensibilizem. (LUCIANE. Entrevista, 2015)

Com o objetivo de compreender este processo de sensibilização, apresentamos a seguir, as alunas do curso de Pedagogia que produziram seus TCCs com foco na educação étnico-racial em especial história e cultura afro-brasileira e africana. As mesmas nos contarão as teias, tramas e histórias que as levaram a se dedicarem a esse objeto de pesquisa, e, por meio de suas falas e do TCC por elas produzidos, poderemos entender as contribuições do estudo sobre a temática para sua atuação docente, numa perspectiva de construir um cenário que nos faça compreender a formação étnico-racial no Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP/UFU).

3. PROTAGONISMO DISCENTE: OS MÚLTIPLOS OLHARES SOBRE A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Neste capítulo, dialogamos com as discentes²⁴ do Curso de Pedagogia da FACIP/UFU, nossas colaboradoras, que nos ajudaram a contar uma história de encontro com a educação étnico-racial na Universidade. Inicialmente, apresentamos nossas interlocutoras, explorando suas pesquisas de TCC, suas motivações, descobertas e obstáculos, bem como contribuições formativas para atuação na educação básica. Posteriormente, destacamos o currículo como um elemento chave do conhecimento, para refletimos sobre a relação entre formação docente, pesquisa e consciência crítica, realizando uma análise das proposições apontadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, em consonância com o currículo do Curso de Pedagogia. Utilizamos das narrativas²⁵ das discentes para entendermos como o currículo do Curso de Pedagogia possibilita uma abordagem significativa da educação antirracista. Finalmente, enfatizamos como as pesquisas de TCC contribuíram para a compreensão dos ressentimentos construídos por relações desiguais e situações preconceituosas e discriminatórias, assim como para a construção de novos olhares sobre as relações étnico-raciais e os conflitos que elas envolvem.

3.1A educação para as relações étnico-raciais no ensino superior e a contribuição dos TCCs para a formação do professor da educação básica

Conforme descrito nos capítulos anteriores, as discentes convidadas a participar de nossa investigação são pedagogas que, durante a graduação, se dedicaram a pesquisar temas voltados para a educação das relações étnico-raciais na Educação Básica. Esse critério foi adotado, pois nosso intuito é entender como o ensino superior vem contribuindo para que os futuros docentes da educação básica planejem sua prática educativa em consonância com a temática étnico-racial nos espaços escolares.

²⁴ O termo discente é utilizado, pois estamos abordando uma parte da história e trajetória das Pedagogas, na qual ainda se encontravam como discentes universitárias da FACIP/UFU. Em 2016, três delas atuam como professoras da rede municipal e uma se encontra no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED).

Inicialmente, foram selecionadas seis discentes, mas conseguimos entrevistar apenas quatro. Como explicitado na metodologia dessa pesquisa, as colaboradoras envolvidas poderiam optar por não participar, ou mesmo, desistir ao longo da realização desse trabalho. Por questões referentes à disponibilidade de tempo, duas colaboradoras não puderam contribuir. Optamos por permanecer com o grupo de quatro colaboradoras, que concordaram em conceder entrevistas, bem como divulgar suas identidades.

A primeira discente entrevistada foi Náide Cristina de Oliveira Mizael, 25 anos, formada em Pedagogia pela FACIP/UFU em 2013, autora do TCC intitulado “De bruxa negra e preto fudido a pretinho no poder: um olhar para as relações raciais e construção da identidade negra na sala de aula”. Atualmente, ela é bolsista do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED) e se autodeclara negra. A discente declarou em sua narrativa que a motivação para a feitura do TCC partiu de uma monitoria realizada na disciplina "Construção do Conhecimento em História" ofertada no Curso de Pedagogia e ministrada pelo professor Cairo, que posteriormente culminou em sua inserção no grupo PET (Re) Conectando. Ela registrou que, através do seu contato com a temática étnico-racial na Universidade, sentiu necessidade de voltar o olhar para a construção identitária da criança negra no espaço escolar, evidenciando como e se ocorrem relações de alteridade. Interessou-se em investigar as relações estabelecidas entre os alunos em um processo de construção e legitimação da identidade por meio das diferenças. Sobre sua motivação para a realização do TCC, ela diz:

A motivação em escrever meu Trabalho de Conclusão de Curso, com foco na construção da identidade negra a partir das relações raciais vivenciadas dentro da sala de aula, se deu, pois, dentro das atividades do Curso de Pedagogia e PET, percebi que os alunos discutem essa questão, falam da cor da pele e dos cabelos, quase sempre de forma negativa. A identidade negra é colocada na maioria das vezes de maneira negativa, o que pode influenciar na personalidade do aluno negro e em como ele se vê. (NÁIADE. Entrevista, 2015)

A consolidação da identidade negra, de acordo com Gomes (2012, p.43), “se constrói gradativamente”, desde seu contato nos seus grupos sociais mais íntimos, processo que geralmente se inicia no seio familiar e vai ramificando para outras relações estabelecidas em sociedade. Esses desdobramentos conferem a identidade negra uma construção social, histórica, cultural e plural, nem sempre marcada por valores e processos positivos conferidos a população negra, e que também é tecida no contexto escolar. A pesquisa da discente busca a compreensão deste processo de construção da identidade negra e destaca:

Acredito que seja necessário esse novo olhar sobre a criança negra que o curso de Pedagogia e outros órgãos da universidade me proporcionaram. Nesse contexto, percebo a relevância da construção da identidade do sujeito como ser que possui uma cultura, uma história. Assim, busquei através desta pesquisa, compreender como esse processo de pertencimento acontece (ou não) na sala de aula. Para isso, foi preciso considerar as relações presentes nesse espaço, entendendo-as como relações de alteridade, [...] estabelecidas entre sujeitos que vivem em comum, mas que são diferentes. (MIZAEL, 2013, p. 10)

O trabalho defendido em 2013 analisou o processo formativo de crianças no ensino fundamental e a construção ou não da identidade étnico-racial no contexto escolar. O lócus da pesquisa escolhido foi uma sala do 5º ano de uma escola pública de Ituiutaba-MG, em que foi realizada uma observação participante de 3 meses, registrada em diário de campo. Sobre os desdobramentos de sua pesquisa a mesma narra:

[...] percebi relações bastante cruéis, relações tanto de negação quanto de afirmação da sua identidade negra. Às vezes, o aluno voltava atrás e se intitulava pretinho no poder, por causa da representação na mídia do cantor Thiaguinho, outras vezes se dizia mestiço, por conta dessas relações em que ele também era chamado de *pretinho fudido* ou até no caso de uma aluna negra que era chamada de *bruxa negra*. Foi pouco tempo, mas pude perceber o racismo vivenciado por crianças de 10 anos por serem negros (as), o que elas tinham que ouvir por conta de sua pertença identitária. O que era para ser algo bom e bonito era ruim dentro da sala de aula. Muitas pessoas falam que o próprio negro se desvaloriza, por isso o título do meu TCC “De bruxa negra e preto fudido a pretinho no poder”. As crianças negras vivem experiências permeadas por essas relações de bruxa negra e preto fudido, mas querem ser um pretinho no poder, querem se ver representados como alguém bonito, bom e inteligente. (NÁIADE. Entrevista, 2015)

Conforme analisado por Náiaide, há uma linha tênue entre a valorização da identidade negra e o processo de negação da mesma, por vezes desencadeado por uma representação negativa do negro. Evidenciou-se, através do TCC, os conflitos existentes entre pré-adolescentes que sofrem influências de um padrão eurocêntrico de beleza, constantemente enfatizado pela mídia, padrão que considera o branco de olhos claros e cabelos lisos como o "belo", que acaba por fazer com que, na sala de aula, os alunos busquem nos colegas essas características, provocando nas crianças negras uma autoestima negativa em relação à sua pertença étnico-racial.

No desdobramento da pesquisa, a discente pontua que, às vezes, há associações positivas em relação à identidade étnico-racial, por exemplo, quando adjetivos de qualidade que fazem

referência a identidade racial são associados, pelas crianças da sala, ao saber dançar Congado. Por outro lado, destaca que, na grande maioria das vezes, os conflitos que estão associados a essas crianças se desencadeiam em função dos apelidos e estereótipos que são utilizados por outras, em situações cotidianas. Em relação a essa questão, escreve em seu TCC:

No início das observações, eu supunha que as relações raciais estariam amenizadas e menos conflituosas. [...] Logo registrei várias situações, com tons de fala pejorativos em relação ao negro, no sentido de sua inferiorização explícita. As cenas de discriminação cotidianas são reais. O que é invisibilizado é o tratamento pedagógico que a escola, no caso, o professor poderia dar para modificar essa realidade. (MIZAEL, 2013 p. 20)

Náíade continua sua análise, mostrando como a reação de alunos negros à discriminação racial vivenciada no cotidiano escolar era tratada pela professora como um problema de indisciplina:

A primeira aluna negra Alice, é considerada “garota problema”, tem comportamento rebelde dentro da sala, chegando a insultar a professora. Muitas vezes é levada à força, puxada pelo braço, para fora da sala e chora. A professora diz que é dissimulada, que seu humor muda de acordo com suas vontades. (MIZAEL, 2013, p. 20)

A aluna exposta, muitas vezes, a situações de racismo é considerada como garota problema por tentar se defender diante das ofensas. Essa questão não é compreendida por sua professora que a trata de forma hostil, ao invés de conversar coletivamente com sua turma sobre seus conflitos e diferenças. Em muitas situações, o silêncio é um consentimento às situações preconceituosas e discriminatórias ou uma concordância ingênua com o mito da democracia Racial que nos fez acreditar na inexistência do preconceito racial. Nesse sentido, Náíade destaca a necessidade de uma formação sólida de nossos educadores para interferirem em situações de racismo e preconceito com vistas a contribuírem para o desenvolvimento de uma educação equânime. Desse modo, conforme afirma Gonçalves e Soligo (2013, p.9), "[...] o papel do educador é determinante no processo e reinvenção do conhecimento". Sobre a realização do TCC e o que apreendeu com a pesquisa Náíade avalia:

A elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso e toda essa formação me fez construir um novo olhar para discutir a situação de racismo dentro da escola, ver com um novo olhar as pessoas, as relações e propor trabalhos. (NÁIADE. Entrevista, 2015)

Reitera dizendo:

Meu trabalho pode contribuir, dando retorno para a escola, para que os professores e gestores possam ter conhecimento e perceber que o racismo acontece em sua escola, bem como em vários outros espaços e para, assim, poderem buscar formação para trabalhar com a temática étnico-racial. Essa contribuição poderá se estender a outros espaços como movimentos sociais, espaços não escolares. Dentro da Universidade nós temos alunos negros, temos pessoas negras em todos os espaços da nossa sociedade, e essas relações desiguais acontecem no dia a dia, em casa, na escola, na família, e temos que atentar para isso. (NÁIADE. Entrevista, 2015)

Essa possibilidade de divulgação da pesquisa para que a escola compreenda o que acontece em seu interior, nos mostra um comprometimento da autora do trabalho com a socialização dos resultados apresentados por sua pesquisa que permitirá uma análise da realidade vivenciada por alunos negros e não negros dentro da instituição escolar e demandará de todo corpo docente um olhar para as questões étnico-raciais. Se a pesquisa é algo que deve estar na cotidianidade do educador, entendemos, a partir da narrativa de Náíade, que o TCC e todo o processo de construção de saberes desencadeado em sua Licenciatura foram um ponto de partida para a busca de conhecimentos capazes de romper com situações de preconceito no cotidiano escolar.

Sua narrativa evidencia compromisso com uma nova postura e olhar sobre a educação étnico-racial, em especial a construção da identidade negra em sala de aula, na perspectiva de contribuir para descortinar visões preconceituosas e racistas, possibilitando novas relações entre negros e não negros. Conforme afirma Demo (2001, p.39), “quem não pesquisa apenas reproduz ou apenas escuta”. Fundamental é entender que somente um diálogo inteligente com a realidade, será capaz de contribuir para a problematização da temática. Desse modo, Náíade destaca que precisamos ampliar nosso olhar sobre a população negra e seus conhecimentos:

Quando chegamos à escola, eles querem trabalhar com o negro somente no Dia da Consciência Negra. Nós temos que trabalhar com a temática constantemente. Eles querem trabalhar também capoeira, dança; contudo, vamos trabalhar com os intelectuais negros para que os alunos possam conhecê-los. Isso não quer dizer que acapoeira não seja importante, mas vamos construir outras visões sobre o negro, que estão invisibilizadas. Isso não quer dizer que sejamos radicais e só vamos querer trabalhar com essa temática, mas é bastante urgente e necessária para termos uma educação mais justa. (NÁIADE. Entrevista, 2015)

A formação inicial ofertada à discente permitiu que essa construísse um olhar vasto sobre a educação para as relações étnico-raciais, vislumbrando novos espaços para abordar o tema e edificar uma nova perspectiva da imagem do negro. Sobre sua formação, Náíade nos diz em seu TCC:

Com o ingresso na universidade, vivenciei várias discussões que me mostraram a necessidade do debate para o sistema educacional e a sociedade, visto que nos deparamos com situações alienantes e discriminatórias quanto à imagem do/a negro/a na própria universidade. Situações estas que me fizeram repensar minha própria identidade enquanto estudante negra. Em monitoria à disciplina Construção do Conhecimento em História, percebi na prática do professor a implementação da Lei n.10.639/03, que traz a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas redes públicas e particulares de ensino. Prática esta que me fez redescobrir minha negritude, tanto quanto impeliu as alunas a pensarem sobre a valorização do/a aluno/a negro/a na escola. (MIZAEL, 2013, p.10)

Nosso escasso conhecimento sobre a população negra e sua descendência africana gera uma reduzida associação dela à cultura da oralidade, portanto a uma sociedade ágrafa. A falta de contato ou referência sobre suas técnicas e tecnologias, e de seus conhecimentos nas mais variadas áreas, tais como arquitetura, medicina, engenharia, matemática, literatura entre outras, faz com que muitos não acreditem na capacidade intelectual do povo negro, repercutindo uma visão preconceituosa, visto que sua imagem é sempre relacionada a contextos de inferioridade ou folclorização.

Ao analisarmos narrativas e TCCs, percebemos similitudes entre os trabalhos, muito embora com temáticas diferentes, compreendemos que todos têm o desejo de romper com estereótipos e preconceitos em torno da história e cultura afro-brasileira e africana. Essa inferiorização expressa em representações imagéticas do negro é alvo dos TCCs de duas discentes que participaram de nossa pesquisa: Beatriz (ALVES, 2013) e Lorryne (SANTOS, 2014), conforme analisaremos a seguir.

Beatriz Ferreira Alves, 28 anos, formada em Pedagogia pela FACIP/UFU em 2013 e autora do TCC “Isso realmente foi retirado do livro didático? Representações de professores do ensino médio sobre ilustrações de livros didáticos: o que revelam sobre a população negra?”. É professora na rede municipal em Ituiutaba- MG e se autodeclara branca. Beatriz lembra como descobriu a temática da história e cultura da África e dos afro-brasileiros,

[...] surgiu a oportunidade de trabalho de pesquisa em dois projetos com a professora Luciane Dias, em uma roda de conversa com professores do ensino médio sobre as ilustrações do negro no livro didático, estando neste mesmo

trabalho os meninos do PIBIC Júnior. A partir do contato com o tema, decidi fazer o TCC, pelo grande interesse em mostrar como se dá a análise das ilustrações dos negros nos livros didáticos. (BEATRIZ. Entrevista, 2015)

Ao evidenciar projetos universitários de pesquisa e extensão como responsáveis pelo seu interesse em estudar a temática étnico-racial, Beatriz destaca a Universidade como locus de descoberta e problematização das relações educacionais. A definição partiu do contato da discente pesquisadora com o PIBIC Júnior, no qual a mesma, como bolsista da Pró-reitora de Graduação/ Diretoria de Ensino (PROGRAD/DIREN) e sob orientação da Prof^ª. Dr^ª. Luciane Dias, atuava como colaboradora em um projeto de pesquisa que se chamava “Ilustrações de livros didáticos: o que revelam sobre a população negra”. Este lhe possibilitou o contato com outro projeto intitulado “Rodas de conversas e estudos de ilustrações de livros didáticos: o que revelam sobre a população negra?”. O objetivo era entender a influência dos movimentos negros no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), bem como avaliar a opinião dos educadores, por meio de rodas de conversa para que fossem trabalhadas, no âmbito da dialogicidade, as impressões que os mesmos têm das mensagens iconográficas dos livros didáticos.

Beatriz registra em seu TCC um trecho de um registro de um professor na roda de conversa, o qual

reconhece que há um desprezo pelas análises das ilustrações, assumindo fazer análise apenas dos conteúdos escritos, deixando passar despercebido, podendo escolher novamente os mesmos livros levando-os aos olhos dos alunos. (ALVES, 2013, p.21)

O trabalho nos mostra por meio desse fragmento uma necessidade de atentarmos para as imagens que são veiculadas nos livros didáticos, material esse que, muitas vezes, é a única fonte de informação e contato com a leitura e o saber sistematizado de muitas crianças, jovens e adultos que estão inseridos nas modalidades da Educação Básica. Nas palavras de Silva (2005):

A presença dos estereótipos nos materiais pedagógicos e especificamente nos livros didáticos pode promover a exclusão, a cristalização do outro em funções e papéis estigmatizados pela sociedade, a auto rejeição e baixa autoestima, que dificultam a organização política do grupo estigmatizado. (SILVA, 2005, p. 17)

Mais especificamente sobre a função das imagens no livro, Lima (2005, p. 96) destaca “... a conexão de um sistema de crenças e valores que se reconstrói através das imagens”. Em

outras palavras, a imagem não é somente uma ilustração neutra do texto escrito, um recurso para propiciar um descanso na leitura. Ela é uma representação iconográfica que pode contribuir para disseminação de estereótipos e preconceitos.

Ao longo da pesquisa de TCC de Beatriz, vão se revelando as mensagens implícitas nas imagens impressas nos livros didáticos. Muitas delas, por vezes desconsideradas pelos professores ao desenvolver o trabalho com o livro didático em sala de aula, representam visões de grupos hegemônicos e seus modos de estruturar a sociedade, por meio da hierarquização, homogeneização cultural, na perspectiva de uma educação eurocêntrica. Sobre essa questão Beatriz, em seu TCC, nos coloca um exemplo:

A ilustração é a abertura do capítulo do livro de Geografia. Revela uma criança negra montada em um burro em busca de água para beber. O título ressalta: “África: exclusão social, tecnologia e economia no mundo globalizado”, onde já leva a pessoa a pensar no povo negro como pessoas excluídas que vivem sempre na pobreza e miséria. A relação entre o título e a ilustração provoca a representação da África inferiorizada onde são ressaltados os aspectos apenas relacionas as dificuldades de vida e sobrevivência. (ALVES, 2013, p. 16)

Em um relato sobre o aprendizado proporcionado pela realização da pesquisa de TCC, Beatriz avalia:

a partir da realização do TCC, comecei a analisar as ilustrações dos livros didáticos. E era algo que raramente fazia, não só isso, mas a fiz também em propagandas na TV, outdoors. Assim, construí um novo olhar. Antes não tinha esse olhar crítico para as imagens, olhava e achava normais as ilustrações, sendo que a maioria dos livros retratava o negro de forma depreciativa... era raro aparecer algo que ressaltasse a cultura e as suas qualidades. (BEATRIZ. Entrevista, 2015).

Destacamos, a partir da narrativa da referida discente, que mesmo com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), instituído em 1985 e reformulado em 1999, estabelecendo ser proibido veicular preconceito de origem, cor, etnia, dentre outras, bem como a alteração da LDBEN nº 9.394/96 por meio da Lei nº 10.639/03, ainda é veiculada uma visão única sobre o Continente Africano. Uma visão que reforça um ideário de miséria, atraso e mazelas, baseado na pretensa superioridade branca, relacionada ao período escravocrata.

Beatriz aborda essa questão em seu TCC:

Os livros trazem a história da escravidão, onde homens, mulheres e crianças viveram de forma trágica, sob condições sub-humanas e sendo tratadas como seres inferiores, mas esta não é a única imagem que os livros devem trazer e

sim mostrar também suas raízes culturais, suas histórias de busca por liberdade e conquistas. (ALVES, 2013, p.7).

Beatriz pondera que o papel central do livro didático na formação do aluno e no trabalho pedagógico do professor, exige que, mesmo com a avaliação do PNLD, o educador esteja apto a realizar críticas sobre as ilustrações dos livros, não contribuindo para o reforço de estereótipos e preconceitos, tampouco com uma visão unânime de história. Esta avaliação de Beatriz indica que, muito embora o TCC seja uma pesquisa inicial, ele contribui para o desenvolvimento de uma consciência crítica em relação às temáticas pesquisadas e para a problematização de questões referentes à prática pedagógica de professores em atuação e futuros docentes. Nesse sentido, Beatriz destaca em seu TCC:

Assim, entendemos a necessidade de uma formação continuada para estes professores que estão em atuação, da mesma forma como devem ser levantadas estas discussões na formação inicial dos que ainda estão na academia. A formação inicial e continuada poderá contribuir para o conhecimento sobre o racismo e preconceito como uma construção histórica e, desta forma, promover clareza para poderem fazer uma avaliação melhor dos livros escolhidos, principalmente permitindo-os fazer uma análise crítica das ilustrações. (ALVES, 2013, p.26)

De fato, o contato com o universo da pesquisa, durante a formação inicial, permitiu à discente compreender a necessidade de uma formação docente inicial e continuada, para a escolha de livros didáticos que não reproduzam imagens com mensagens preconceituosas e racistas. Essa preocupação é alvo de outra pesquisa de TCC intitulada “Obras literárias e possíveis contribuições para a educação das relações étnico-raciais e construção da identidade negra: estudo do acervo de uma escola pública da educação infantil”. Sua autora, a discente Lorryne Kárita Santos, 23 anos, formada em Pedagogia pela FACIP/ UFU em 2014, professora da rede municipal de Ituiutaba-MG e se autodeclara negra.

Seu TCC tem como foco a análise de livros que abordam a temática afro-brasileira para o trabalho com a Educação Infantil, objetivando entender como o Continente Africano é representado e como esse material possibilita a construção de um diálogo sobre a identidade negra e sua valorização. Lorryne relata que o interesse pela pesquisa emergiu de uma experiência vivenciada em uma ação conjunta entre o Estágio Supervisionado IV e o PET (Re) Conectando:

Minha motivação para realizar o trabalho de TCC foi inicialmente um projeto aplicado na escola, uma ação conjunta entre o Estágio Supervisionado IV e o

PET, denominado Cabelo de Lelê²⁶. Dessa ação, surgiu o questionamento e a necessidade de entender como, ou mesmo se, essa literatura era apresentada para as crianças, as características dos desenhos, a grafia, como o autor abordava a temática, como se referia ao personagem negro; então, tudo isso despertou uma curiosidade, que culminou no TCC. (LORRAYNE. Entrevista, 2015)

Com seu trabalho, a referida aluna apontou a necessidade de atentarmos para a representação do negro nas obras literárias infanto-juvenis, como abordar e trabalhar para não disseminar ou corroborar com o racismo e preconceito. A discente retratou, em seu TCC, que a instituição pesquisada não possui um grande acervo, nem mesmo possui uma biblioteca. Destacou uma presença maior de clássicos da Literatura Infantil, tais como Branca de Neve, Cinderela, etc., e a existência de seis obras referentes à literatura afro-brasileira, que compuseram o acervo documental da pesquisa de Lorrayne.

Sua análise baseou-se nas categorias linguagem, identidade e história de África, com a análise das obras “Que cor é a minha cor?”²⁷, Koumba e o tambor diambê²⁸, Chuva de Manga²⁹, Menina bonita do laço de fita³⁰, O Congado para as crianças³¹ e A bonequinha preta³². Nestas, foram analisadas a imagem em consonância com as histórias, levando em consideração os períodos históricos em que foram escritas. Lorrayne destaca que cinco obras foram escritas de 2005 a 2011, portanto sofrem influência da Lei nº. 10.639/03, e somente uma é de 1990.

Nos desdobramentos do TCC, ao se referir ao livro “A bonequinha preta”, a obra de 1990, Lorrayne ressalta que, nas entrelinhas da história, há a naturalização da relação de subserviência dos negros em relação aos brancos: a menina branca é a dona da boneca preta que lhe deve fidelidade e obediência.

Dependendo do olhar do leitor, a bonequinha preta deixa de ser a protagonista da história e a sua dona, a menina branca, assume este papel. Desse modo, a autora reafirma o estereótipo- que neste caso aparece como um preconceito

²⁶ BELÉM, Valéria. **O cabelo de LeLê**. Edição, LOCAL: Companhia Editora Nacional, 2012.

O livro Cabelo de Lêle conta a história de uma menina que inicialmente não gosta de seus cabelos cacheados. Quando Lêle descobre que depois do Atlântico existe a África, e que seus descendentes têm os cabelos dos mais diversos tamanhos e formas, e que o seu cabelo cacheado advém de sua ancestralidade e raízes africanas, passa a valorizar e gostar dos cabelos e de tudo que ele representa. A história representa a positividade em torno do cabelo, ensinando às crianças a história do cabelo crespo e a valorização e construção identitária.

²⁷ RODRIGUES, M. **Que Cor é a minha cor?** 2º ed. Belo Horizonte: Mazza, 2006.

²⁸ COSTA, M. **Koumba e o tambor diambê**. Edição, Belo Horizonte: Mazza, 2006.

²⁹ RUMFORD, J. **Chuva de Manga**. Edição, LOCAL: Brinke-Book, 2005.

³⁰ MACHADO, A. M. **Menina bonita do laço de fita**. 9º ed. São Paulo: Ática, 2011.

³¹ PEREIRA, E. de. A. **Congado para crianças**. Edição, Belo Horizonte: Mazza, 2006.

³² OLIVEIRA, A, L. de. **A bonequinha preta**. 15º Ed, Belo Horizonte: Editora Lê, 1990.

velado de que todo preto é uma cor que traz em seu cerne, aspectos negativos. (SILVA, 2014, p. 25)

Ao enfatizar, a partir deste exemplo, a necessidade de um olhar crítico para trabalhar com a literatura afro-brasileira, percebemos uma formação em torno do tema por parte da discente, que se preocupa em como a história será trabalhada, como a mesma será apresentada aos alunos, como serão exploradas tanto as narrativas escritas quanto imagéticas e mesmo a escolha do material. Percebemos essa questão quando Lorryne reflete sobre o enredo do livro

“A bonequinha preta”, que compõe o acervo da escola na qual a pesquisa foi realizada:

[...] em uma parte do meu TCC, falo sobre a bonequinha negra, na qual a autora se refere à cor da pele dela fazendo comparação com o carvão. Penso como a criança vê isso. Será que isso é normal, sendo que aos olhos de quem já estuda e quem repensa a temática é algo que soa muito cruel. Então, como uma criança que ainda não tem uma percepção de mundo vai lidar com isso? Ela vai ficar pensando que a pele negra pode se assemelhar a cor do carvão? Penso que é no começo que iremos construir essa identidade negra. (LORRAYNE. Entrevista, 2015)

Assim como as outras discentes, Lorryne enfatiza a importância de uma abordagem da temática étnico-racial que contribua para a construção de uma identidade negra positiva, rompendo com a prática de alguns educadores que, ao trabalharem com o tema, reforçam uma imagem inferiorizada do negro, como mão de obra desqualificada ou como um ser humano desprovido de intelectualidade.

Essa questão nos leva a outra pesquisa de TCC, a da discente Poliana, que realizou um trabalho sobre a formação dos professores a partir do projeto “A Cor da Cultura”, um projeto educativo de valorização da cultura afro-brasileira.

Nossa colaboradora Poliana Silva Sabino de Oliveira, 26 anos, autora do TCC “O projeto A Cor da Cultura e a implementação da Lei nº. 10.639/03: caso do município de Ituiutaba-MG”, formou-se em Pedagogia pela FACIP/UFU em 2011; ela atua como professora da rede municipal em Ituiutaba- MG e se autodeclara negra. Sua pesquisa procurou compreender a influência do processo formativo na aprendizagem e prática pedagógica dos professores no âmbito da educação para as relações étnico-raciais.

A militância juntamente com a necessidade de aprimoramento da prática pedagógica, enfatizada pelos entrevistados na pesquisa de TCC de Poliana, é indicada como principal motivo para a busca de formação continuada. Este dado nos faz vislumbrar um cenário não encontrado, por exemplo, nas outras pesquisas, pois ele nos apresenta professores da Educação

Básica que se preocupam com a abordagem das questões referentes à educação para as relações étnico-raciais e buscam um aparato teórico por meio da formação continuada.

Sobre essa questão Poliana retrata em seu TCC:

[...] os entrevistados já haviam se mobilizado para a implementação da Lei n.10.639/03 antes mesmo do projeto "A Cor da Cultura", buscando a formação como forma de aperfeiçoamento de suas atividades. (OLIVEIRA, 2011, p. 22)

A discente destaca em sua pesquisa de TCC que o projeto "A Cor da Cultura" iniciou-se em 2004, sendo desenvolvido pela Fundação Roberto Marinho com patrocínio da Petrobrás e com a participação do Centro Brasileiro de Informação e Documentação do Artista Negro (CIDAN); da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR); do Ministério da Educação (MEC) e da Fundação Palmares e Empresa Brasil de Comunicação (EBC). A participação de sete educadoras foi analisada pela discente através de um questionário. Era um grupo heterogêneo formado por professores de vinte e quatro a cinquenta e sete anos, entre as quais cinco que se autodeclararam negras, uma branca e uma afrodescendente.

Esse grupo mencionou que há dificuldades na implementação da Lei nº10. 639/03 nas escolas, relacionadas à carga horária e a concepção de alguns professores que acreditam que a discussão deverá se restringir a algumas disciplinas. Conforme Gonçalves e Soligo (2013, p. 6), "a formação docente é atualmente prioritária para a mudança deste contexto. Grande parte dos educadores ainda não reconhece a diversidade e diferença, por conseguinte não possuem a capacidade de análise para transformar a sua prática".

Como sinal de mudança, as educadoras entrevistadas por Poliana destacaram que participar do projeto foi um momento enriquecedor e gostariam de participar de mais cursos de formação. Poliana sintetiza o envolvimento de suas colaboradoras com a educação para as relações étnico-raciais:

[...] antes de participarem do projeto "A Cor da Cultura" já trabalhavam com a temática em suas práticas escolares por terem a consciência da importância e por já terem participado de outros cursos de formação continuada que, como eles mesmos afirmaram, vieram enriquecer seus conhecimentos e aperfeiçoar suas práticas trazendo um riquíssimo material de apoio para o (a) professor (a) trabalhar com várias propostas pedagógicas. (OLIVEIRA, 2011, p. 27)

A mobilização dessas professoras foi a mesma que levou a discente a realização de sua pesquisa de TCC:

[...] a escola em minha época de aluna só falava do negro escravo. Ainda hoje, as crianças fazem uma ligação quando se fala sobre o negro, como o negro escravo, eles não sabem a cultura, não conhecem a música, vamos dizer que sabem somente o negativo. Minha motivação para realizar o TCC foi apresentar o negro de uma forma positiva, porque, na cabeça de alguns, os negros não são pessoas inteligentes, servem somente para trabalhar. (POLIANA. Entrevista, 2015)

A pesquisa de TCC foi uma forma encontrada pela discente para contribuir com a ruptura de um olhar discriminatório lançado sobre a população negra, a qual colaborou com sua própria formação e prática pedagógica. Ela avalia que

O trabalho com o tema no TCC contribuiu para que eu trouxesse a discussão para minha sala de aula. Falo muito sobre o respeito à cor da pele, ao cabelo, porque tem crianças que vêm com o cabelo afro e alguns colegas se referem a isso como algo ruim. Então, explico que é bonito cada um tem liberdade para escolher usar o cabelo que quiser. (POLIANA. Entrevista, 2015)

Nossas quatro colaboradoras demonstram uma consciência crítica adquirida por meio de um processo de construção de conhecimento, desenvolvido ao longo de uma ação que se iniciou como toda pesquisa, por questionamentos em torno da temática. Suas narrativas construídas durante as entrevistas, em consonância com os registros de seus TCCs, evidenciaram como as discentes, em seu processo formativo permeado pela pesquisa, compreenderam os limites e as possibilidades do trabalho com a educação para as relações étnico-raciais. A atuação em programas como o PET, em disciplinas como "Construção do Conhecimento em História" e em projetos de pesquisa, permitiu que as discentes, para além da aquisição de saberes, aprofundassem as discussões e reflexões sobre a história e cultura afro-brasileira e africana e suas implicações no contexto escolar, criando uma relação entre o conhecimento acadêmico e a prática educativa desenvolvida nas instituições escolares de educação básica, bem como produzindo conhecimentos que podem colaborar com sua formação docente quando forem atuar.

A pesquisa inicial (TCC) das discentes universitárias possibilitou a concretização daquilo que Gatti (2002, p.10) defende: ao pesquisar não devemos buscar “qualquer conhecimento, mas um conhecimento que ultrapasse nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos”.

Ao longo das narrativas de nossas entrevistadas, nas suas histórias e memórias, ficou evidente que a elaboração do TCC partiu de um desejo de aprofundar o conhecimento e

ultrapassar a superficialidade, em torno da educação para as relações étnico-raciais. A formação vivenciada na universidade, por meio de atividades de ensino, extensão e pesquisa, permitiu a construção de um pertencimento, empoderamento e criticidade sobre questões como preconceito e discriminação racial nas relações professor - alunos e alunos -alunos, permeadas pelas representações escritas e imagéticas sobre os negros em materiais didáticos e livros de literatura infantil, buscando a formação docente para lidar com estas questões e construir uma identidade negra positiva. Esses elementos possibilitaram o domínio de saberes e práticas, capazes de contribuir para a reflexão sobre seu fazer pedagógico.

Passemos agora a compreender como figura o currículo do Curso de Pedagogia, onde esta formação foi vivenciada, analisando nas narrativas das discentes entrevistadas indícios de como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais são incorporadas nas práticas curriculares da educação superior.

3.2 A inserção da temática étnico-racial no currículo do ensino superior: limites e possibilidades

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana propõem que a discussão racial seja parte integrante da matriz curricular em todas as etapas educativas, Cursos de Licenciatura para a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos envolvendo até mesmo formação continuada para docentes do ensino superior. Nesse sentido, o currículo figura, de acordo com Gomes (2012), como possibilidade de mudança política e epistemológica, principalmente no que se refere à abordagem da educação para as relações étnico-raciais. Para compreender o alcance destas Diretrizes e mudanças no processo de formação docente desenvolvido no Curso de Pedagogia da FACIP /UFU, vamos aqui ouvir as percepções e experiências das discentes colaboradoras desta pesquisa.

Ao ser questionada sobre a presença de disciplinas que abordavam a temática étnico-racial ou questões referentes à história e cultura afro-brasileira e africana, Náíade avaliou que:

O currículo do Curso de Pedagogia é pautado nos princípios de Paulo Freire, educação popular, valorização das diferenças culturais, diálogo, mas não há um aprofundamento, um trabalho realmente significativo em relação à temática étnico-racial dentro do curso. No entanto, posso ressaltar que existem professores sensíveis a temática e que trabalham nas disciplinas que ministram, esses são o professor Cairo que trabalha em Construção do Conhecimento em História e a professora Luciane Dias, nas disciplinas Educação de Jovens e Adultos e Interdisciplinar, mas acredito que seja muito

pouco em relação a um curso inteiro de cinco anos. (NÁIADE. Entrevista, 2015)

O currículo do Curso de Pedagogia, conforme citado na narrativa da discente, possui uma base Freiriana, porém no que se refere à história e cultura afro-brasileira e africana, esse não possui uma sustentação teórica realizada por meio de disciplinas específicas ou mesmo um corpo docente com muitos profissionais que se dedicam à abordagem das questões raciais. Conforme citado no capítulo anterior, os professores Cairo e Luciane realizam pesquisas sobre a temática étnico-racial através do Programa PET (Re) Conectando, projetos de pesquisa e extensão, bem como encontram espaço de discussão e problematização da temática nas disciplinas, porém somente nas que ministram. Sobre essa questão, Lorryne reitera:

No Curso de Pedagogia, essa temática vem encabeçada por alguns professores que têm isso impregnado neles, faz parte de seu cotidiano. Quando falo isso, digo que eles são a temática e por serem assim acredito que isso faz com que discutam, apresentem textos e oportunidade de repensar o tema. No curso, acho que falta a participação dos outros professores... (LORRAYNE. Entrevista, 2015)

Essas narrativas discentes apontam a necessidade de construção de mais espaços formativos, reiterando que a abordagem da educação para as relações étnico-raciais não pode ficar atrelada somente à prática educativa de alguns professores, sob pena de continuarmos relegando seus conteúdos a uma área específica do saber.

Muito embora, no fragmento citado anteriormente, Lorryne não nomeie os docentes envolvidos, na íntegra da entrevista ela menciona diretamente os mesmos professores lembrados pelas outras entrevistadas - Prof. Cairo e a Prof^a. Luciane. Podemos inferir que mesmo que eles façam um trabalho fecundo, crítico e coerente, ambos necessitam de um grupo que fortaleça essa proposta e que esteja atento a essa abordagem. Afinal, de acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais, deverão fazer parte dos currículos dos Cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação:

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, p. 23)

Como previsto nas normatizações, são muitos os conceitos a serem trabalhados e desenvolvidos e esses poderiam estar associados a muitas disciplinas, porém, por falta de formação, informação ou mesmo compreensão da relevância em relação à educação étnico-racial a grande maioria dos docentes, em especial os do Curso de Pedagogia que é o objeto dessa pesquisa, ainda não incorporaram nas demais disciplinas questões, ações, conteúdos ou atividades que referendam a temática. Sem esse envolvimento coletivo, é difícil construir currículos multiculturais que, conforme Moreira (2001, p.12),

acolham as diferenças identitárias que marcam os indivíduos e os grupos sociais e, ao mesmo tempo, constituam espaços em que se ensinem e aprendam os conhecimentos e habilidades necessárias à transformação das relações de poder que socialmente produzem e preservam as diferenças.

Podemos compreender principalmente na fala de Náide que considera pouco o conteúdo ministrado, pois somente está presente em algumas disciplinas, como a formação ofertada no Curso no que se refere à temática étnico-racial necessita ser repensada, bem como referendada no currículo, tendo esse elemento “[...] como um lugar em que, ativamente, em meio a tensões, se produz e se reproduz a cultura” (MOREIRA, 2007, p. 28). Observamos nos relatos das discentes entrevistadas, o desejo de ter disseminada a atuação dos docentes anteriormente citados, os quais conseguiram utilizar dos conteúdos da matriz curricular para criar possibilidades de trabalho com a temática, lançando mão de estratégias pedagógicas que conseguiram mobilizar alguns discentes até mesmo a realizarem pesquisas de TCC sobre a história e cultura afro-brasileira e africana, como nos relatou Beatriz:

Em relação às ações no Curso de Pedagogia, participei de alguns eventos que abordavam a temática étnico-racial. Na disciplina "Construção do Conhecimento em História", fiz um trabalho e cheguei a apresentar no Seminário do NEAB. Nas disciplinas da Luciane sempre havia algo que referendava a temática, inclusive foi por meio da disciplina "Interdisciplinaridade" que a mesma falou sobre o projeto PIBIC, no qual a pesquisa era sobre a imagem do negro no livro didático, e me interessei. (BEATRIZ. Entrevista, 2015).

A narrativa de Beatriz nos remete a um ponto muito importante presente nas Diretrizes: a articulação entre os sistemas de ensino, secretarias, estabelecimentos de ensino superior e Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABs), escola, comunidade e movimentos sociais. Articulação essa que possibilita a construção de espaços plurais e democráticos, bem como aproxima as instituições escolares de movimentos sociais e diversos espaços de formação em

torno da educação para as relações étnico-raciais. A trajetória formativa de Beatriz no curso de Pedagogia demonstra a possibilidade de articular atividades de ensino desenvolvidas nas disciplinas de Curso de Graduação com as ações do NEAB, sendo que tal interlocução foi importante para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem e suscitar o interesse em aprofundar reflexões relacionadas à educação para as relações étnico-raciais.

As discentes entrevistadas revelam, em suas falas, que, quando o conhecimento pedagógico é abordado levando em consideração o contexto multicultural, é possível construir concepções que contribuam para que o docente em formação relacione os conhecimentos científicos com sua realidade racial e contexto sociocultural, repensando suas práticas sociais e pedagógicas. Ao rememorar as aulas da professora Luciane, Poliana relata:

Lembro que no Curso de Pedagogia trabalhamos a educação étnico-racial em uma disciplina que a professora Luciane ministrava, porém quando começava a falar sobre a religião dos negros, algumas colegas de sala ficavam um pouco desconfortáveis, pois elas achavam que o negro fazia macumba, que Umbanda é macumba. Eu percebia que eles tinham uma resistência, mas a Luciane falava e discutia bastante a temática. Eu tive muito contato sobre o negro na faculdade, em uma perspectiva boa. (POLIANA. Entrevista, 2015)

Percebemos neste fragmento de memória, a relevância de uma abordagem crítica da educação para as relações étnico-raciais, envolvendo temas polêmicos como a religiosidade. Nesse sentido, o currículo revela-se um lugar de tensão, no qual não precisamos desconsiderar os conflitos presentes nas relações, mas fazer emergir questões que necessitam ser problematizadas. Como defende Moreira (2007), a elaboração de um currículo multiculturalmente orientado dependerá da superação de nosso daltonismo cultural, vivenciado pelo educador que não compreende o “arco-íris de culturas”. Nessa perspectiva, o autor nos coloca a necessidade de desafiarmos a ótica do dominante e promover o atrito entre as diferentes abordagens, para que o aluno compreenda como o conhecimento socialmente valorizado foi escrito e como ele poderá ser reescrito.

Náíade, em seu TCC, realça o teor de ressignificação do conhecimento presente na disciplina "Construção do Conhecimento em História":

Os conteúdos estudados no âmbito dessa disciplina desmistificavam a crença de que os/as negros/as se auto desvalorizam, evadem da escola e não chegam à universidade por si mesmos. Argumentos como estes sustentam debates que presenciamos no cotidiano, sem uma reflexão histórica do processo de preconceito, racismo e discriminação vivido pelos/as negros/as no Brasil desde a escravidão. (MIZAEL, 2013, p. 9)

Ao destacar estas possibilidades de descolonização dos currículos em busca da valorização da cultura e identidade africana e afro-brasileira, Náíade também percebe as barreiras impostas por uma elitização do conhecimento na Universidade:

Até mesmo, dentro da Universidade existe pouco apoio, são poucas as pessoas que têm conhecimento sobre a temática, é uma temática marginalizada... nós estudamos autores renomados em outras áreas que desconhecem totalmente educação étnico-racial. Então, trabalhar dentro da Universidade é difícil, mas é bom, porque acreditamos no que fazemos, tem muitos que acham que o trabalho com a identidade é subjetivo, mas tem bastante rigor e estudos para comprovar. (NÁIADE. Entrevista, 2015)

Sobre essa marginalização em relação ao tema, que tem pouca visibilidade em obras de autores renomados e tradicionalmente estudados no Curso de Pedagogia, podemos salientar que as pesquisas de TCC contribuem para modificar esse cenário, uma vez que os trabalhos, desenvolvidos com o rigor científico, proporcionam visibilidade para a área da educação para as relações étnico-raciais, fortalecendo seus estudos. Sobre essa questão Lorryne argumenta em seu TCC que,

O estudo das obras literárias busca identificar uma possível contribuição da literatura afro-brasileira para uma efetiva construção da identidade negra das crianças. E, a partir da conceituação antes estudada, poderemos produzir novos conhecimentos e criar novas formas de compreender como as mesmas contribuem para a educação das relações étnico-raciais. (SILVA, 2014, p.9)

No mesmo sentido, Náíade frisa a relevância de seu TCC:

[...] o objetivo desta pesquisa consiste em apresentar uma discussão sobre a construção da identidade étnico-racial negra no contexto escolar, investigando como se dão as relações raciais na sala de aula e como os/as alunos/as negros/as se vêem (ou não) enquanto possuidores de uma identidade afro-diaspórica. Tal pesquisa, de caráter qualitativo, também teve o intuito de contribuir para os estudos no que se refere às questões étnico-raciais [...]. (MIZAEL, 2013, p. 11)

A contribuição dos TCCs para a expansão e consolidação da educação para as relações étnico-raciais nos conduzem a outra apreciação: o que de fato ocasiona mudança na perspectiva curricular é a atuação dos docentes que têm uma concepção de currículo multicultural ou a inserção de disciplinas? Neste sentido, deve ocorrer uma conexão entre currículo e prática docente para a construção do conhecimento discente. Gomes (2012) ressalta que,

[...] a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação anti-racista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo “falar”

sobre a questão afro-brasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. (GOMES, 2012, p. 105)

Como afirma a referida autora, não é qualquer tipo de fala que nos propiciará alcançar mudanças curriculares efetivas. Como se tem observado, o currículo, muitas vezes, é utilizado, conforme Goodson (1995, p.17) expõe, ou seja, “como o campo de toda sorte de estratégias, interesses e relações de dominação”. Para romper com esse quadro, necessitamos de profissionais formados em outra postura, que compreendam o conflito e os artifícios do campo curricular.

Ao longo da discussão teórica que embasa esta pesquisa, ficou evidente como a utilização do currículo por grupos hegemônicos pode contribuir com a alienação de discentes e docentes em torno de temáticas silenciadas dentro do espaço curricular. As narrativas dos docentes e discentes entrevistados juntamente com a análise das Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-raciais evidenciaram que o momento é de repensar o lugar da temática ou a falta dessa no currículo do ensino superior, em especial nas Licenciaturas. Como nos diz Moreira (2007, p.32):

Sugerimos que se procure, no currículo, reescrever o conhecimento escolar usual, tendo-se em mente as diferentes raízes étnicas e os diferentes pontos de vista envolvidos em sua produção. [...] que os interesses ocultos, sejam identificados, evidenciados e subvertidos, para que possamos, então, reescrever os conhecimentos.

Náíade, em sua entrevista, ressalta as dificuldades desta reescrita que rompa com modelos e práticas curriculares eurocêntricos e homogêneos,

A temática ainda é bastante desvalorizada. Quando resolvemos trabalhar com a mesma, temos que ser corajosos e estarmos preparados, munidos de conhecimento porque somos testados a todo o momento. Por ser negra, as pessoas acham que essa é a verdadeira opção pela pesquisa, mas o branco também pode trabalhar com o tema, não precisa ser negro para lutar por uma educação antirracista. (NÁIADE. Entrevista, 2015)

A narrativa da discente nos remete a um processo que precisa ser amadurecido, fortalecido e ampliado, porém que já conta com várias conquistas fruto de um amplo histórico de luta e resistência. O fato de haver atualmente uma produção discente de 13 TCCs sobre a temática étnico-racial no Curso de Pedagogia da FACIP/UFU, demonstra que as ações de sujeitos envolvidos criticamente com a mesma dentro do espaço educacional têm despertado

outros mais para que novos olhares, relações e processos sejam construídos. Lorryne reflete nesta direção:

Os planejamentos de aula feitos na disciplina "Construção do Conhecimento em História", os eventos como a Semana da Pedagogia, através de rodas de conversa, palestras, me proporcionaram olhar para a temática, para a nossa sociedade observando o que está sendo ressaltado, ou não. Observar como o governo vem agindo em relação a isso, para que seja realmente abordado dentro das escolas ou se está sendo abordado, seja em uma praça, seja na mídia, porque eu acho que perpassa não só no campo educacional. (LORRAYNE. Entrevista, 2015)

A leitura crítica sobre a realidade da educação para as relações étnico-raciais em diferentes espaços sociais para além da escola é alvo dos questionamentos da discente, suscitados por seu processo formativo dentro do espaço universitário. Ver por meio desta e outras narrativas as contribuições de práticas docentes para formação das discentes entrevistadas nos instiga a pensar quantos graduandos poderiam usufruir da educação para as relações étnico-raciais. Estes profissionais licenciados na universidade irão, em sua grande maioria, atuar na instituição escolar, o que impõe um grande desafio: formar profissionais da educação aptos a abordar a educação étnico-racial, em especial a história e cultura afro-brasileira e africana, mostrando aos alunos as construções históricas e sociais, bem como os diferentes olhares sobre o conhecimento produzido por estes grupos que estiveram a margem do currículo durante muito tempo. Moreira (2007, p.37) afirma:

O que estamos propondo é que se evidenciem, no currículo, a construção social e os rumos subsequentes dos conhecimentos, cujas raízes, histórias e culturais tendem a ser usualmente “esquecidas”, o que faz com que costumem ser vistos como indiscutíveis, neutros, universais, intemporais.

Fundamental para essa pesquisa é entender os avanços realizados por meio da produção dos TCCs. Nesse sentido, ainda pensando na afirmação de Moreira (2007), evidenciamos um trecho da pesquisa desenvolvida por Lorryne, no qual ela faz um questionamento sobre como a literatura, em especial a de temática afro-brasileira, poderá contribuir como uma nova perspectiva formativa, criando o que Moreira chama de “rumos subsequentes do conhecimento”:

... ressalto a literatura afro-brasileira como um estilo da produção bibliográfica brasileira, e possui como característica principal a tendência que visa o olhar crítico e real. Assim literatura afro-brasileira deve em seu seio trazer as questões sobre as relações étnico-raciais e uma verdadeira valorização da pertença africana no que existe dentro do nosso país. Assim a mesma irá desconstruir estereótipos, reconstruir uma história que fora esquecida

apresentando um debate novo para as crianças que mergulham no universo literário para construir sua visão de mundo e de sociedade... (SILVA, 2014, p.12).

O fragmento em questão nos oferece a oportunidade de refletir como os alunos, pela Literatura ou outras áreas do saber, poderão se tornar conscientes de seu enraizamento cultural, ou seja, “dos processos em que se misturam ou que silenciam determinados pertencimentos culturais, bem como serem capazes de reconhecê-los, nomeá-los e trabalhá-los” (MOREIRA, 2007, p.38).

Esse trabalho com a formação da identidade dos educandos não é tarefa fácil. Não é possível desconstruir uma visão homogeneizadora e estereotipada, sem que estejamos orientados, sem que saibamos de onde partir para explicar aos nossos educandos as relações de poder e dominação, assim como foram se construindo ao longo da história, sob pena de reforçarmos ainda mais o preconceito; necessitamos estar preparados teoricamente. Sobre essa questão Náíade nos diz:

Pelas minhas vivências e experiências sobre as questões étnico-raciais durante o curso de graduação, uma disciplina de 60 horas durante cinco anos é pouco. Acredito que só isso não dá conta da formação para poder criar estratégias para o ensino em sala de aula envolvendo essas questões que são bastante complexas, pois exige um conhecimento histórico da condição do negro em nossa sociedade brasileira; por isso, muitas pessoas não querem trabalhar, alegando não ter formação. Muitos professores alegam não ter formação para trabalhar com a Lei nº 10.639/03; dizem indignados, como que trazem essa obrigação, porque não é trabalhado dentro do curso de graduação. Então, acredito que só uma disciplina não possibilita um trabalho significativo. (NÁIADE. Entrevista, 2015)

Náíade ressalta, em seu depoimento, a resistência de professores da educação básica para cumprir as exigências da Lei nº 10.639/03 por falta de formação. Eles questionam o fato de terem que trabalhar com o tema, sem, no entanto, obterem a formação necessária em seus cursos de graduação, o que torna ainda mais evidente a necessidade de constituir espaços formativos em âmbito universitário. As Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-raciais dão autonomia às instituições que podem articular a temática não só por meio de disciplinas, mas também de atividades extracurriculares. No entanto, esta autonomia não pode ser confundida com negligência, pois os professores deverão ter responsabilidade em relação à realização da abordagem nos espaços educacionais. Moreira (2007, p.43) afirma que,

Como professores (as) /intelectuais que atuamos na escola, precisamos enfrentar esse desafio, tornando-nos pesquisadores (as) dos saberes, valores e práticas que ensinamos e /ou desenvolvemos, centrando nosso ensino na

pesquisa. Nesse processo, poderemos aperfeiçoar nosso desempenho profissional, poderemos nos situar melhor no mundo, poderemos, ainda, nos engajar na luta para melhorá-lo.

Como explicitado na fala de Moreira (2007), os professores também devem ser pesquisadores de sua prática pedagógica, mas para isso reiteramos a necessidade de espaços dentro da Universidade que incentivem a pesquisa.

Em nossa concepção, as Diretrizes, ao serem inseridas nos currículos do ensino superior, abrem espaço para que a educação étnico-racial seja apresentada aos alunos, negros ou não, podendo despertar, desde que abordadas de forma crítica, uma consciência sobre a importância do negro na formação da identidade nacional brasileira. Como destaca Náiaide:

A questão racial ou identidade faz parte da construção da Identidade Nacional do Brasil, há pesquisas que comprovam que há uma desigualdade que passa pela cor da pele. Não é só a questão social, é preciso discutir a questão racial que está imbricada nas relações. (NÁIADE. Entrevista, 2015)

A inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares por si só não nos possibilitará romper com um cenário eurocêntrico de homogeneização cultural, porém a inserção atrelada à mediação de docentes orientados multiculturalmente nos ajudarão a constituir espaços educacionais plurais e diversos em que essa temática seja referendada e representada. Como apontado nas discussões teóricas realizadas sobre o currículo ao longo da tessitura dessa pesquisa, um currículo multicultural poderá, como nas palavras de Moreira (2007 p.31), contribuir para que

[...] reescrevam os conhecimentos escolares, que se evidencie a ancoragem social desses conhecimentos, bem como que se transforme a escola e o currículo em espaços de crítica cultural, de diálogo e de desenvolvimento de pesquisa.

Muito embora saibamos de toda a relevância do dispositivo curricular, gostaríamos de dizer que esse de fato só tem significado se bem trabalhado, ou seja, se efetivado no cotidiano escolar pela ação de profissionais que estejam preparados para lidar com esse território em disputa, rompendo com a lógica segregadora sintetizada por Arroyo (2011, p. 77-78):

O diversificado é o outro, os outros, não universal. Consequentemente os saberes, conhecimentos, valores, cultura dos outros, dos diversos não são, componentes do núcleo comum, não são obrigatórios. Nessa lógica serão secundarizados. Por essa lógica conclui-se que toda produção cultural, intelectual, ética, estética dos coletivos diversos em região, gênero, raça, etnia, classe, campo, periferia seja desconhecida no sistema escolar desde a

educação da infância até a universidade. A parte diversificada é optativa às escolas, logo não direito do ser humano universal. Uma lógica segregadora estruturante dos ordenamentos, das diretrizes e dos conhecimentos curriculares.

O que estamos propondo trata-se de uma compreensão das relações de poder estabelecidas no campo dos saberes, as quais quando evidenciadas possibilitam questionamentos sobre o conhecimento sistematizado, a busca de novos olhares e perspectivas de abordagem e a consequente desconstrução de um olhar homogeneizante de uma história ou mesmo de uma visão maniqueísta. A elaboração de currículos multiculturalmente orientados nos permitirá erigir espaços em que os negros conheçam sua cultura, se reconheçam e sejam reconhecidos.

Percebemos, com o desenvolvimento da pesquisa, que o currículo permite a abertura de um campo para o debate e a problematização da educação para as relações étnico-raciais. Através das narrativas das discentes, evidenciou-se que algumas disciplinas de seu curso permitiram que elas explorassem a temática, percebessem as relações de dominação, racismo e preconceito imbricadas nas relações sociais, evidenciassem o lado positivo da religiosidade e das contribuições do negro para a formação e transformação da sociedade brasileira, bem como entendessem como a presença do tema em sua formação poderá contribuir para o exercício de uma prática docente crítica e consciente.

Por outro lado, podemos perceber que estas disciplinas só conseguiram promover essa conscientização devido o trabalho realizado pelos professores Cairo e Luciane. Se considerarmos as ementas das disciplinas citadas ao longo das entrevistas, perceberemos que essas não contemplam em si a história e cultura afro-brasileira e africana, porém, os docentes conseguiram criar espaços para contemplar a educação étnico-racial nos conteúdos propostos.

A ficha da disciplina "Construção do Conhecimento em História"³³, por exemplo, não faz referência direta a educação para as relações étnico-raciais, porém, ressalta em seus objetivos o comprometimento com o debate, produção de propostas metodológicas e materiais pedagógicos que possam contribuir com o avanço das pesquisas e com a construção de práticas comprometidas com a formação de sujeitos conscientes do fazer e do saber histórico, bem como

³³ Disponível em:

<<http://www.facip.ufu.br/sites/facip.ufu.br/files/Anexos/Bookpage/PE_FD_02_ConstrucaoConhecimentoHistoria.pdf>>. Acesso em 24 dez 2015.

a reflexão sobre a política de produção e os pressupostos teórico-metodológicos dos conteúdos dos livros didáticos de História.

Outra disciplina mencionada nas narrativas, "Construção do Conhecimento Interdisciplinar II"³⁴, tem por objetivo identificar novos cenários em construção orientada pela interdisciplinaridade, discutir o desafio de educar para a cidadania global, bem como identificar a necessidade da reinvenção da escola dentro do novo paradigma. Finalmente, a disciplina "Escolas Abertas à Diversidade"³⁵ expõe, em seus objetivos, a formação do educador para a diversidade e a comparação das políticas públicas com as ações concretas voltadas para a diversidade brasileira. Percebemos pelos objetivos propostos nas ementas destas três disciplinas, espaços para construção do conhecimento em torno da educação étnico-racial, ou mesmo, lugares privilegiados para a discussão e problematização da temática.

Destarte, o desafio que temos é grandioso, porém por meio das descobertas realizadas, pretendemos agora discutir como o seu enfrentamento possibilita a superação de ressentimentos constituídos em relações sociais permeadas pelo preconceito racial. Enfrentamento realizado por meio de ações que contribuem para que os educandos problematizem seus ressentimentos e transformem em ações que possibilitem dar visibilidade, representatividade e legitimidade à luta do povo negro.

3.3 A educação para as relações ético-raciais: (re) significando os ressentimentos

Abordamos, nessa pesquisa, o ressentimento, pois acreditamos nesse como um desencadeador de rancores cunhados por situações opressivas e injustas. Ressaltamos no capítulo anterior as situações que desencadearam ressentimentos nos docentes orientadores, experiências vivenciadas em âmbito familiar e escolar retratadas em suas narrativas. Delineamos esse caminho, pois acreditamos no entrelaçar da dimensão pessoal com a profissional, mas também conferimos a escolha da trajetória profissional dos orientadores e autoras dos TCCs como um percurso para a superação ou mesmo luta contra tais situações. Como nos diz Ansart (2004), os ressentimentos podem ser uma mola propulsora para que os

³⁴ Disponível em: <<http://www.facip.ufu.br/sites/facip.ufu.br/files/Anexos/Bookpage/PE_FD_05_ConstrucaoConhecimentoInterdisciplinarI.pdf>>. Acesso em 30 out, 2015.

³⁵ Disponível em: <<http://www.facip.ufu.br/sites/facip.ufu.br/files/Anexos/Bookpage/FICHA_EscolasAbertasDiversidade.pdf>>. Acesso em 30 out, 2015.

sujeitos se mobilizem e construam por meio de suas experiências, ações e processos mais equânimes.

Entre nossas entrevistadas, duas discentes, Poliana e Náíade, expressaram com mais veemência sua indignação frente às situações de racismo e preconceito que vivenciaram. As demais não evidenciaram na narrativa, experiências pessoais de discriminação.

Poliana e Náíade suscitaram percepções e reflexões acerca dos ressentimentos desenvolvidos ao longo do processo de escolarização, desde a educação básica até o ensino superior. A instituição escolar enquanto lugar de convivência de diferentes culturas, etnias, raças se releva muitas vezes como o lócus de conflitos ou mesmo de situações de racismo e preconceito. Sobre essa questão, Gomes (2003, p.171-172) afirma:

A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las.

A relação construída no espaço escolar participa significativamente da construção da identidade do aluno. Essa relação é permeada por processos de aproximação e distanciamento entre diferentes culturas, num jogo que pode (des) legitimar nossas identidades. Ainda segundo Gomes (2003, p.173), “lamentavelmente, na maioria das vezes, a instituição escolar aparece nas lembranças dos depoentes reforçando estereótipos e representações negativas sobre o negro ...”, o que também esteve presente nas narrativas de Poliana e Náíade.

A discente Poliana, ao rememorar suas vivências na escola de educação básica, nos diz:

Sempre fui boa aluna, o que causava espanto em algumas pessoas, que pensavam que os alunos negros eram aqueles que sentavam atrás e mais conversavam. Até mesmo os próprios professores me citavam de exemplo, diziam para os outros alunos, que se eu era boa aluna, eles também poderiam ser. (POLIANA. Entrevista, 2015)

O relato nos revela uma atitude preconceituosa por parte de alguns professores que marcaram negativamente as lembranças da discente. Ela evidenciou que sentia o preconceito na afirmação “se ela (negra) é boa aluna, porque vocês (brancos) não podem ser?”

Náíade explicitou seu ressentimento em relação ao silenciamento, na Universidade, da discriminação vivenciada pelos negros, que impede que avancemos na compreensão e combate do racismo e preconceito. Ela expressou que, durante as atividades universitárias,

enquanto negra me via em conflito. Como as alunas não percebiam a existência do racismo, sendo que nós vivenciamos isso no dia a dia? A nossa sociedade é permeada pelo racismo, seja no âmbito institucional ou nas

relações... também me indignei em perceber como a sociedade não enxerga e ainda justifica o racismo no dia a dia. (NÁIADE. Entrevista, 2015)

A questão enfatizada pela discente, em sua narrativa, nos remete a uma naturalização do racismo em nossa sociedade, a insistência em um mito da democracia racial que ainda se encontra presente em nossas relações sociais.

Como nos diz Gomes (2003, p. 176), “mesmo depois de adultos, quando adquirem maturidade e consciência racial que lhes permitem superar a introjeção do preconceito, as marcas do racismo continuam povoando sua memória.” Lamentavelmente, essa afirmação de Gomes é ratificada pelas narrativas das discentes, que ao refletirem sobre seu processo de formação na Universidade, rememoram questões ligadas ao contexto escolar e ressentem-se com a situação da naturalização do racismo, por vivenciarem de fato suas implicações.

Podemos inferir que é necessário criar espaços educativos que priorizem uma abertura para o exercício da dialogicidade que encare abertamente conflitos, para que possamos romper com modelos pautados em ideologias dominantes e com ressentimentos que se fortalecem por meio de processos desiguais. Os ressentimentos são cunhados nas injustiças, individualidades egoístas, falta de conhecimento e reconhecimento do outro, mas podem ser pontes para que juntos criemos processos mais igualitários. Nossas colaboradoras mostraram, por meio de suas pesquisas, que é possível transformarmos ressentimentos em ações concretas e sistematizadas para romper com as relações que os construíram. Os TCCs são uma forma de exercer um diálogo democrático, um meio de permitir as discentes expressar seus rancores e transformá-los em reivindicações racionalizadas. Um trecho do TCC de Náiaide nos ajuda a compreender esse processo, quando essa nos diz que

A sala de aula pesquisada reflete um espaço de tensões evidentes, onde os alunos estão diariamente construindo entre si visões sobre as questões étnico-raciais. No entanto, o que poderia ser dado é o trato pedagógico a esses conhecimentos que fazem parte e dizem de uma sociedade, pois, mesmo invisibilizados esses saberes permeiam todos os espaços. (MIZAEL, 2013, p.33)

O fato de poder se expressar e intervir na realidade vivenciada mesmo indiretamente, principalmente em relação a fatos que ocasionaram ressentimentos outrora, tais como as situações de racismo e preconceito no cotidiano escolar, fazem com que esse sentimento de impotência e injustiça seja compreendido de forma racional, e as situações de opressão e, portanto, de injustiça não sejam tomadas por uma ótica individual, nem tampouco rancorosa, mas da luta por um coletivo e sua emancipação.

O TCC de Poliana contribuiu para mostrar o quão importante é a formação de professores que estejam aptos a valorizar a pertença identitária negra, questão essa que está intimamente ligada ao fato de a mesma ter sofrido com abordagens preconceituosas em sala de aula. A discente confirma a afirmação de Ansart (2004) sobre a superação de ruminções rancorosas, por um ressentimento convertido em sentimento de solidariedade e pertencimento a um grupo, pois cita seu TCC como uma oportunidade de proporcionar uma visibilidade positiva aos negros. Ao concluir sua pesquisa, escreve:

Diante deste estudo realizado para a concretização deste artigo considero a implementação da Lei n.10.639/03 uma grande vitória, pois foram muitos anos de luta e articulação do movimento negro. Acredito que muita coisa ainda irá se efetivar, como o aumento de professores interessados pela temática e mudança de olhares para com a cultura negra. Sementes já estão sendo semeadas. (OLIVEIRA, 2011 p. 28)

Sabemos que a relação entre a ignorância e o preconceito é estreita e contribui para a disseminação de conflitos, o que poderá culminar em situações bastante complexas. Os educadores conscientes desse processo poderão contribuir para que os educandos não construam ressentimentos por situações discriminatórias vivenciadas em âmbito escolar, interferindo em ações preconceituosas de forma consciente e coerente.

A pesquisa de TCC de Náíade nos faz pensar sobre o que essa invisibilidade dos alunos negros dentro do espaço escolar, e principalmente, das situações de preconceito vivenciadas por eles, poderá ocasionar para sua formação identitária. Conforme Zawadski (2004, p. 375), o ressentimento está associado “a um homem ferido, com uma memória que o invade, e uma ruminação que o fixa numa temporalidade passadista, e que está atrelada a um sentimento moral.”

Esse processo, no entanto, não ocorreu com nossas colaboradoras que não se fixaram no passado, mas tornaram seus ressentimentos estímulos para desenvolver ações e reflexões porque possibilitaram a superação de sentimentos que poderiam se transformar em ódio e vingança. Zawadski (2004, p.376) nos diz que, [...] "emancipar-se da memória patológica do ressentimento, assim como o fato de conceder seu perdão, libera-nos do 'fardo que o passado faz pesar sobre o futuro', mas não implica o esquecimento total".

Se analisarmos com acuidade, perceberemos que Náíade não esquece as situações de preconceito que vivencia, mas, ao invés de alimentar seus ressentimentos, realiza questionamentos, ponderações e proposições, não baseando-se em um discurso de ódio, mas em uma racionalidade alargada. O mesmo acontece com Poliana, quando nos coloca a

preocupação com a formação continuada dos educadores para que possam construir práticas pedagógicas que contemplem uma educação antirracista, revelando um sentimento de coletividade dúplice, de pertencimento a um coletivo étnico-racial e a um grupo de educadores.

Ressaltamos, assim, que a formação em torno da temática étnico-racial produziu um exercício de dialogicidade e de produção de saberes em torno do tema. Os ressentimentos talvez ainda façam parte da memória das discentes e de seus docentes orientadores, mas sua formação na Universidade conferiu a oportunidade de enfrentá-los com respeito, ética e dignidade.

As discentes do Curso de Pedagogia, em suas narrativas, evidenciaram a Universidade como o lócus de encontro, fortalecimento de sua identidade negra ou de interesse em pesquisar temáticas a ela relacionadas. Suas concepções de negritude ou identidade negra se aproximam de Munanga (2009) que compreende que ela vai além da perspectiva biológica, ou seja, é mais que a diferença de pigmentação da pele. Ela se relaciona com a valorização da herança cultural africana, como relata Náiaide:

[...] através da formação política, por meio de grupos de estudos, pude reconstruir minha identidade negra. Então, em contato com o PET (Re) Conectando e com o Movimento Negro com o qual o programa fazia parceria, fui estudando sobre as questões de identidade e identidade negra, pude reconstruir minha pertença identitária. (NÁIAIDE. Entrevista, 2015)

A resignificação de sua identidade negra a permitiu compreender questões antes ignoradas sobre sua pertença identitária. Não podemos afirmar que este foi o único fato que a impulsionou no desenvolvimento da pesquisa de TCC que tem como tema a identidade negra no contexto escolar, porém acreditando que a dimensão pessoal está relacionada com a profissional, compreendemos que a discente quis contribuir para que outros tivessem orgulho e valorizassem sua pertença, bem como entendessem por meio de sua pesquisa inicial, como a reflexão sobre a constituição da identidade negra é importante para que os negros a construam e a legitimem de forma positiva. Para Gomes (2003, p.172),

Sendo entendida como um processo contínuo, construído pelos negros nos vários espaços- institucionais ou não- nos quais circulam, podemos concluir que a identidade negra também é construída durante a idade escolar desses sujeitos. Nesse percurso, os negros deparam-se, na escola, com diferentes olhares sobre seu pertencimento racial, sobre sua cultura, sua história, seu corpo e sua estética. Muitas vezes esses olhares chocam-se com sua própria visão e experiência da negritude. [...] Estamos no complexo campo das identidades e das alteridades, das semelhanças e diferenças e, sobretudo, diante das diversas maneiras como estas são tratadas pela sociedade.

Estas análises nos fazem compreender que as questões étnico-raciais só poderão ser trabalhadas por docentes aptos a abordar as complexidades que envolvem a construção da

identidade e os conflitos vivenciados por discentes que sofreram preconceitos e discriminações, e que esse trabalho só será de fato fecundo a partir do exercício da dialogicidade. Como nos diz Munanga (2009, p. 56), “o objetivo da negritude é o repúdio ao ódio e a procura do diálogo com outros povos e culturas”.

Ao final destas apreciações sobre as contribuições dos TCCs para a formação das discentes do Curso de Pedagogia da FACIP/UFU, nossas colaboradoras nos mostram que a formação acadêmica fez a diferença para a construção de uma visão crítica no trato com as questões étnico-raciais, tanto no campo pessoal quanto no profissional.

Para Náiaide, além da descoberta de sua própria negritude, por meio de seu TCC, ela pôde observar com criticidade o racismo no cotidiano escolar e sua influência na construção da identidade negra. Em relação à Poliana, destacamos o abandono de ressentimentos construídos em situações vivenciadas no contexto escolar e o desenvolvimento de uma postura profissional multiculturalmente comprometida.

Sobre Lorryne, ressaltamos o empoderamento que ocorreu após sua percepção como negra e professora, bem como sua preocupação com o que é veiculado no material didático-pedagógico. Enfim, Beatriz apresenta sua contribuição ao mostrar o caráter valorativo ou depreciativo que uma mensagem iconográfica presente em um livro didático pode veicular.

Finalmente, feitas as análises de tudo que construímos, problematizamos e debatemos até aqui, seguiremos para as considerações finais com a certeza de que exploramos com rigor nossos dados, criando uma relação de reciprocidade, respeito e confiança com nossos colaboradores que nos ajudaram a contar essa história. Por isso, acreditamos que essa pesquisa, mais que apontar lacunas, nos permite vislumbrar ações possíveis para contribuirmos com a formação de docentes multiculturalmente orientados, aptos a discutir temáticas complexas e a construir processos pedagógicos antirracistas e antidiscriminatórios, criando mecanismos de valorização da cultura e história africana e afro-brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa pesquisa, elegemos como tema a formação docente no ensino superior, no que se refere à temática étnico-racial, bem como sua relação com a inserção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no campo das Licenciaturas. Encaminhamos a investigação por meio da análise dos Trabalhos de Conclusão de Curso produzidos sobre o tema na FACIP/UFU, em especial no Curso de Pedagogia, e das narrativas de suas autoras discentes e professores orientadores.

Ao tramar suas narrativas tendo como pano de fundo a Lei nº. 10639/03, normalizações correlatas e projetos pedagógicos das licenciaturas da FACIP/UFU, percebemos algumas similaridades nos processos formativos das discentes universitárias e mesmo dos docentes orientadores. Suas memórias nos levaram a construir uma teia de relações pessoais e profissionais, bem como a entender como a Universidade vem contribuindo, por meio de pesquisas desenvolvidas ainda em período de formação inicial, para problematizar e construir criticidade em relação à temática da história e cultura da África e dos afro-brasileiros.

No primeiro capítulo, delineamos nosso arcabouço teórico-metodológico, traçando um panorama do crescimento das pesquisas em torno da educação para as relações étnico-raciais em teses e dissertações, destacando aquelas preocupadas com a formação docente. Deparamo-nos com uma pluralidade de abordagens, porém nenhuma com o olhar voltado para a pesquisa na formação inicial dos discentes universitários que cursavam licenciaturas. Constatamos a necessidade de ampliar nossas buscas, levantando, no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, outras pesquisas que utilizavam o TCC como fonte. Verificamos a existência de cinco dissertações nas áreas de Ciências da Computação, Jornalismo, Administração e Pedagogia, porém nenhuma com foco na abordagem da educação para as relações étnico-raciais. Essa constatação nos impulsionou ainda mais a realizar essa pesquisa, que se mostrou original pelo objeto de estudo escolhido.

Nossa curiosidade epistemológica e exercício constante de diálogo com o conhecimento já acumulado sobre o tema de nossa pesquisa nos levou a buscar compreender o que estava sendo produzido na UFU. Recorremos, para isto, à Biblioteca Digital e ao Banco de Teses e Dissertações da UFU, o que nos permitiu observar como a crescente preocupação em pesquisar a história e cultura afro-brasileira e africana e a educação para as relações étnico-raciais constatada em nível nacional, também, se faz presente em nível local. Encontramos 12 pesquisas de mestrado e 4 de doutorado que abordaram a temática étnico racial no ensino

superior, nos programas de pós-graduação em Educação, História, Geografia, Química, Artes, Teoria Literária, Economia e Estudos Linguísticos.

No decorrer desse levantamento bibliográfico, observamos a presença de alguns conceitos que permeiam o campo da educação para as relações étnico-raciais, dentre eles a formação docente, currículo multicultural e identidade, e procuramos nortear nossa pesquisa visando entender como esses se apresentam nas narrativas dos discentes e docentes. Partimos da formação docente, pois a mesma é o caminho para garantir a aplicabilidade e legitimidade da educação para as relações étnico-raciais. Entendemos que somente com a formação de profissionais multiculturalmente orientados, poderemos tornar o currículo, um espaço de luta, um campo que valorize a participação de grupos historicamente oprimidos e colocados à margem, promovendo uma valorização da identidade negra e uma desconstrução do perverso mito da democracia racial.

No segundo capítulo, realizamos uma apresentação quantitativa das pesquisas de TCC elaboradas nas licenciaturas da FACIP/UFU, em especial as que abordaram a história e cultura afro-brasileira e africana, no âmbito da educação para as relações étnico-raciais. Desse modo, os dados levantados tornaram visível a presença da temática nas produções discentes, contando com dezoito produções entre 2011 e 2014, e mais três produções no ano de 2015, elaboradas, principalmente, nas licenciaturas em História e Pedagogia, mas também em Ciências Biológicas.

Nossos achados nos levaram a indagações sobre como a FACIP/UFU vem inserindo a história e cultura dos afro-brasileiros e africanos, nos PPCs de suas licenciaturas. Observamos que dos sete Cursos de Licenciatura da FACIP/UFU, somente alguns Cursos, em especial Pedagogia e História, vêm possibilitando, através de disciplinas, projetos de extensão e atuação de alguns docentes, conhecer e experienciar o campo da educação para as relações étnico-raciais. Nas análises das narrativas dos docentes orientadores dos TCCs, percebemos que por trás de uma área que está em crescimento dentro da Universidade, no campus avançado de Ituiutaba, existem poucos professores pesquisadores envolvidos. Mesmo assim, especialmente, o Professor Dr. Cairo Mohamad Ibrahim Katrib e a Professora Dr^a. Luciane Dias Ribeiro Gonçalves conseguiram, no decorrer de anos de trabalho, desde o início do Campus FACIP/UFU em 2007, em especial no período investigado, construir, concretizar e expandir o campo da educação para as relações étnico-raciais na Universidade Federal de Uberlândia.

A atuação dos docentes em atividades de ensino, pesquisa e extensão permitiu o desenvolvimento de trabalhos atrelados à educação básica, os quais são foco de análise dessa

pesquisa. As experiências narradas pelos professores Cairo e Luciane demonstraram uma gama de possibilidades de trabalho com as relações étnico-raciais na educação superior. Os mesmos evidenciaram que incluem em suas disciplinas unidades de conteúdo que referendam a educação étnico-racial, mesmo com dificuldade no trato dessas questões nas disciplinas que possuem uma ementa rígida.

Por meio das entrevistas, conseguimos apreender aspectos relacionados também a dimensão pessoal dos docentes. Evidenciamos sua relação com a temática iniciada, no caso do professor Cairo por seu contato com o universo da Congada, e da professora Luciane de sua luta desde a mais tenra idade contra as situações de racismo e preconceitos sofridos em âmbito escolar. Também, as pesquisas produzidas em nível de mestrado e doutorado pelos docentes orientadores, bem como suas trajetórias acadêmicas nos proporcionou entender sua relação com a temática e a luta por uma educação antirracista. Enfim, ficou evidenciada a estreita articulação entre a dimensão pessoal e profissional na trajetória destes docentes.

Evidenciamos também, em suas narrativas o modo como trabalham com a temática em âmbito universitário e ratificamos que suas práticas são pautadas em ações multiculturalmente orientadas, pois suas preleções apontam para uma prática plural que rompe com uma visão eurocêntrica, mas que também possibilita aos educandos, por meio de múltiplos olhares, construir seu próprio conhecimento. Os docentes universitários nos mostraram que a construção de um currículo multicultural, emancipatório e contra hegemônico envolve lutas e escolhas dentro do espaço educativo.

O terceiro capítulo é dedicado às narrativas das discentes do Curso de Pedagogia, autoras dos TCCs, e uma questão importante foi conhecer como essas vêem a inserção da história e cultura afro-brasileira e africana no ensino superior, quais as implicações para sua formação docente e as contribuições para sua prática pedagógica, enquanto futuras profissionais da Educação Básica. Buscamos por meio dos TCCs construir junto com o leitor o caminho que as levou a optarem pela temática, quais os limites e as possibilidades, bem como contribuições na realização dessa pesquisa inicial.

As narrativas evidenciaram a Universidade como um espaço formativo em relação à educação para as relações étnico-raciais, ou seja, as discentes apontaram-na como locus de descoberta e ressignificação da abordagem.

Náíade alegou que, por meio do Curso de Pedagogia e, principalmente, da inserção no Programa de Educação Tutorial (Re) Conectando Saberes, ela pôde reconstruir sua identidade negra. Por meio de seu TCC, evidenciou a importância da compreensão do processo de

construção identitária nas crianças e constatou que as relações estabelecidas em âmbito escolar entre os alunos ainda são permeadas de situações preconceituosas e racistas. Ressaltou que os acontecimentos que envolvem preconceito e racismo muitas vezes são interpretados como indisciplina pelos educadores o que compromete o trato das questões étnico-raciais e a construção de uma educação antirracista. Demonstrou uma preocupação em socializar resultados da pesquisa para mudar este cenário e a necessidade de ampliar o olhar sobre as relações raciais presentes na instituição. Confirmou por meio das narrativas a necessidade da construção de novos olhares para a educação das relações étnico-raciais para que não reforcemos uma visão única da história e cultura afro-brasileira e africana.

A experiência narrada por Beatriz nos permitiu vislumbrar como o TCC contribuiu para sua formação docente. Em seu relato, a mesma refletiu que, anteriormente a essa formação e ao desenvolvimento de sua pesquisa, não observava de forma crítica as imagens que representavam os negros nos livros didáticos. Evidenciou, por meio de sua pesquisa, que o mesmo acontece com alguns professores da educação básica que não se importam com as imagens reproduzidas nos livros que adotavam em sala de aula e se as mesmas representavam algum preconceito em relação ao negro, não compreendendo seu caráter formativo. Desse modo, destacou a necessidade de formação inicial para aqueles que se encontram nos Cursos de Licenciatura e continuada para que os docentes possam fazer esta análise crítica junto aos seus alunos, colaborando com a desconstrução de estereótipos e preconceitos presentes nas imagens.

Lorrayne, por meio de seu TCC, apresenta a mesma preocupação em relação à abordagem da imagem do negro, em especial na literatura afro-brasileira. Com seu estudo, observou uma mudança nas obras literárias que compõem o acervo das escolas, após a promulgação da Lei nº. 10.639/03 e a necessidade da realização de um trabalho pedagógico que possibilite uma construção positiva da imagem do negro, ressaltando que o educador deve estar apto a problematizar questões ligadas à representação dos personagens negros na literatura infanto-juvenil.

O TCC de Poliana nos possibilitou vislumbrar um cenário diferente dos outros três trabalhos que revelaram desconsideração para com a questão étnico-racial na Educação Básica e a urgência da formação docente, uma vez que esta mostrou como há professores da Educação Básica que se preocupam com a questão. Em sua pesquisa, ela revela profissionais que buscaram por um processo de formação continuada, por meio do Projeto A Cor da Cultura, e que tem comprometimento com a abordagem em torno da educação para as relações étnico-

raciais. Esse empenho também é explicitado pela discente que nos relata em suas narrativas a utilização do trabalho de conclusão de curso como forma de referendar o lado positivo da história e cultura afro-brasileira e africana.

Percebemos, ao longo da pesquisa, que o contato com a temática, em algumas disciplinas, programas e projetos, serviu como incentivo para suscitar interesse e posteriormente culminou na elaboração dos TCCs que foram nosso objeto de estudo. Desse modo, investigamos, por meio das percepções das discentes entrevistadas, se e como o Currículo do Curso de Pedagogia articulava-se às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

A experiência narrada pelas discentes nos permitiu compreender que, apesar das Diretrizes não estarem inseridas explicitamente no currículo através de disciplinas específicas, são efetivadas por alguns professores por meio da inserção das questões étnico-raciais em disciplinas que ministram. Porém, como dito por nossas colaboradoras, esta preocupação não está presente na maioria das disciplinas do curso, o que gera uma insatisfação por parte das discentes, que consideram a carga horária insuficiente para embasar um trabalho significativo com a educação para as relações étnico-raciais em âmbito escolar.

Ficou evidente, contudo, que a abordagem realizada em especial pelos professores Cairo e Luciane, conseguiu despertar interesse em pesquisar a temática, trazendo à tona trabalhos que analisam as tensões étnico-raciais que permeiam relações no cotidiano escolar da Educação Básica, abordando o preconceito e a discriminação racial nas relações professor - aluno e aluno -aluno, as representações escritas e imagéticas sobre os negros em materiais didáticos e livros de literatura infantil, a formação docente para lidar com estas questões e construir uma identidade positiva.

Muito embora esse trabalho seja realizado nas disciplinas, percebemos que essa ação está relacionada à formação e atuação docente dos professores Cairo e Luciane, o que reafirma a importância da formação de professores multiculturalmente orientados que contribuam com a construção de currículos multiculturais. Ficou evidente a necessidade de identificarmos de onde o professor fala e atua, para que possamos construir dentro do espaço acadêmico uma educação antirracista, e mesmo espaços em que os estudantes possam ter oportunidade do debate e problematização de forma crítica para desconstruírem visões estereotipadas e preconceituosas.

A hegemonia do conhecimento eurocêntrico na academia, a dificuldade de inserção de temáticas relacionadas à história e cultura da África e dos afrodescendentes em função da formação dos professores, e a lentidão da Universidade para consolidar, institucionalmente, a educação para as relações étnico-raciais, foram os entraves apontados por nossos colaboradores quando se referiram às pesquisas de TCC e ao papel do currículo para o seu desencadeamento.

Nos desdobramentos dessa pesquisa, observamos que a desconstrução e superação tornaram-se elementos importantes para a constituição de diálogos coerentes e acessíveis sobre as questões étnico-raciais. Ademais, percebemos que nossos entrevistados conseguiram criar caminhos, a partir de seus ressentimentos cunhados por situações injustas e opressivas, para construir relações diferentes das que experimentaram. Os docentes colaboradores conseguiram fazer das situações vivenciadas em âmbito escolar e familiar impulso para construir, dentro de sua profissão, espaços educativos mais igualitários e ações que possibilitassem aos alunos negros uma maior valorização de sua identidade. Neste processo, incentivaram nas discentes, em especial, Náide e Poliana, a construção de um caminho no campo da pesquisa para a educação das relações étnico-raciais que possibilitou a opção por ações concretas de luta e pertencimento a um coletivo, em prol da superação de ressentimentos vivenciados em âmbito escolar e acadêmico.

Ressalvo a importância da pesquisa nas Licenciaturas em torno das questões étnico-raciais, sem desconsiderar a visibilidade dos estudos sobre o tema no balanço dos limites e avanços da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na educação superior. Porém, compreendendo a partir das falas de nossos entrevistados que a Universidade ainda necessita ampliar seu contato com a Educação Básica, poder-se-á pensar em uma matriz curricular que contemple a pluralidade que iremos encontrar em nossas salas de aula.

Os docentes em formação necessitam de espaços em que possam construir conhecimentos que os possibilitem superar o mito da democracia racial. Não podemos adentrar ao espaço escolar pensando que os conflitos ocasionados por relações raciais acontecem apenas do lado de fora dos muros da escola, nem tampouco, naturalizar os acontecimentos. Nossos estudantes negros, sejam do ensino superior ou educação básica, necessitam de currículos mais fecundos que os façam sentir pertencentes ao espaço educacional e nele representados; necessitam obter conhecimentos sobre sua ancestralidade africana, sobre a contribuição de seus antepassados para formação da Identidade Nacional, bem como compreenderem que o conhecimento das diversas áreas do saber não advém somente de uma perspectiva eurocêntrica.

A Universidade foi colocada pelas discentes como local de descoberta e ressignificação e sabemos que esse conhecimento fez diferença na vida acadêmica, pessoal e profissional de nossas colaboradoras. Náíade segue em sua carreira acadêmica no Programa de Pós-graduação em Educação da FAGED/UFU, com foco na educação para as relações étnico-raciais. Lorryne, Beatriz e Poliana, em suas narrativas, nos colocaram que procuram, por meio de sua ação pedagógica, construir, em seus alunos da educação básica, a consciência de uma pertença identitária positiva em relação a sua negritude.

Não poderia finalizar essa pesquisa sem me colocar como fruto dessa formação ofertada pela Universidade, formação essa que me possibilitou várias descobertas em torno de minha identidade negra e que interferiu no processo de construção pessoal e profissional, e em minha atuação como pesquisadora. Por meio de minha trajetória acadêmica, pude compreender que o conhecimento em torno das questões étnico-raciais está presente na nossa história, nas relações estabelecidas em sociedade, em nossa ancestralidade, em nossas raízes africanas. Aos mais sensíveis posso dizer que (re) construi minha identidade, aos que são mais pragmáticos posso revelar que o conhecimento teórico que adquiri me permitiu romper com visões ingênuas, acríticas e aistóricas sobre a população negra, suas contribuições e intelectualidade.

O reconhecimento dos educadores frente à importância de desenvolvermos nos nossos alunos uma consciência identitária e formação em torno da educação étnico-racial implica unir esforços teóricos, vivências, histórias e memórias que nos ajudem a oportunizar, aos discentes e seus coletivos raciais e sociais, uma consciência crítica em torno dos conceitos e preconceitos produzidos e reproduzidos socialmente que ultrapasse os ressentimentos.

A Universidade está caminhando para a institucionalização, nos currículos de seus cursos e, em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Porém já há docentes que as implementam mesmo que em espaços e disciplinas restritos, procurando construir um olhar sobre a pluralidade, sem, no entanto, cristalizá-lo ou mesmo apresentá-lo em uma visão única.

Ao dar visibilidade e reconhecimento para as relações étnico-raciais em torno da história e cultura afro-brasileira e da África, no âmbito da educação básica, em seus Trabalhos de Conclusão de Curso, as discentes nos mostraram como as pesquisas produzidas contribuíram para sua formação pessoal e profissional. Narraram uma história de encontro, reconhecimento e descoberta da identidade negra e docente.

Essa pesquisa demonstrou que o cenário é promissor e que temos profissionais aptos a realizarem e construir Currículos, Projetos Pedagógicos e espaços que contemplem a história e cultura dos africanos e afro-brasileiros. Estamos produzindo pesquisas em diversas áreas do conhecimento, no âmbito da graduação e pós-graduação, porém necessitamos de formação e comprometimento docente para que esse movimento não cesse. Somos um grupo em crescimento, que precisa ampliar, dentro dos Cursos de formação de professores e demais espaços educacionais, a oportunidade para que outros profissionais reconheçam a importância do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e da construção de uma educação antirracista.

REFERÊNCIAS

Entrevistas Orais:

ALVES, B. F. **Beatriz Ferreira Alves**: Entrevista IV [out.2015]. Ituiutaba, MG: 2015: PPGED/UFU. Entrevistadora: Rafaela Rodrigues Nogueira. Arquivo de gravação digital. Entrevista concedida ao Projeto de Pesquisa “A pesquisa na formação docente e a temática étnico-racial: uma análise dos TCCs do curso de pedagogia da FACIP/UFU”.

GONÇALVES, L. D. R. **Luciane Dias Ribeiro Gonçalves**: Entrevista VI [jan.2016] . Ituiutaba, MG: 2016: PPGED/UFU. Entrevistadora: Rafaela Rodrigues Nogueira. Arquivo de gravação digital. Entrevista concedida ao Projeto de Pesquisa “A pesquisa na formação docente e a temática étnico-racial: uma análise dos TCCs do curso de pedagogia da FACIP/UFU”.

KATRIB, C. M. I. **Cairo Mohamad Ibrahim Katrib**. Entrevista V [ago.2015]. Ituiutaba, MG: 2015: PPGED/UFU. Entrevistadora: Rafaela Rodrigues Nogueira. Arquivo de gravação digital. Entrevista concedida ao Projeto de Pesquisa “A pesquisa na formação docente e a temática étnico-racial: uma análise dos TCCs do curso de pedagogia da FACIP/UFU”.

MIZAEL, N. C. de. O. **Náide Cristina de Oliveira Mizael**. Entrevista I [jul.2015]. Ituiutaba, MG: 2015: PPGED/UFU Entrevistadora: Rafaela Rodrigues Nogueira. Arquivo de gravação digital. Entrevista concedida ao Projeto de Pesquisa “A pesquisa na formação docente e a temática étnico-racial: uma análise dos TCCs do curso de pedagogia da FACIP/UFU”.

OLIVEIRA, P. S. S. de. **Poliana Silva Sabino de Oliveira**. Entrevista II [out.2015]. Ituiutaba, MG: 2015: PPGED/UFU. Entrevistadora: Rafaela Rodrigues Nogueira. Arquivo de gravação digital. Entrevista concedida ao Projeto de Pesquisa “A pesquisa na formação docente e a temática étnico-racial: uma análise dos TCCs do curso de pedagogia da FACIP/UFU”.

SANTOS, L. K. **Lorrayne Kárita Santos**. Entrevista III [out.2015]. Ituiutaba, MG: 2015: PPGED/UFU. Entrevistadora: Rafaela Rodrigues Nogueira. Arquivo de gravação digital. Entrevista concedida ao Projeto de Pesquisa “A pesquisa na formação docente e a temática étnico-racial: uma análise dos TCCs do curso de pedagogia da FACIP/UFU”.

Trabalhos de Conclusão de Curso:

ALVES, F B. **Isso realmente foi retirado do livro didático? Representações de professores do ensino médio sobre ilustrações de livros didáticos: o que revelam sobre a população negra?** Universidade Federal de Uberlândia, Campus Ituiutaba, 2014. (Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia).

BRITO, E. R. **Famílias, propriedades e escravidão na paróquia de São José do Tijuco do século XIX (Triângulo Mineiro-MG)**. Universidade Federal de Uberlândia, Campus Ituiutaba, 2015. (Trabalho de Conclusão de Curso em História).

CHAVES, G. C. **A Lei 10.639/03 na Educação Infantil**: relato de experiência docente sobre a prática pedagógica. Universidade Federal de Uberlândia, Campus Ituiutaba, 2015. (Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia).

COIMBRA, T. C. **Barco da memória: trajetórias e Histórias de Clara Francisca a Clara Nunes.** Universidade Federal de Uberlândia, Campus Ituiutaba, 2014. (Trabalho de Conclusão de Curso em História).

FILHO, O. A. P. de. **Igreja e Escravidão nas Paróquias de S. José e N. S. Mão dos Homens do Campo e N. S. do Carmo do Prata: Triângulo Mineiro - Séc. XIX.** Universidade Federal de Uberlândia, Campus Ituiutaba, 2013. (Trabalho de Conclusão de Curso em História).

LIPORACCI, H. S. **Levantamento etnobotânico das plantas medicinais nos quintais do bairro Novo Horizonte, Ituiutaba-MG.** Universidade Federal de Uberlândia, Campus Ituiutaba, 2011. (Trabalho de Conclusão de Curso em Ciências Biológicas).

MAIA, A, K, S, A. **Tia, o coleguinha não quer ser amiguinho da Júlia! O que é ser criança negra na escola de Educação Infantil? Estudo do caso Júlia**". Universidade Federal de Uberlândia, Campus Ituiutaba, 2013. (Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia).

MATA, S. L. da. **A lei 10.639/03 e a educação histórica nas escolas públicas de Ituiutaba/MG. (2003-2012).** Universidade Federal de Uberlândia, Campus Ituiutaba, 2013. (Trabalho de Conclusão de Curso em História).

MIZAEL, N. C. de. O. **De bruxa negra e preto fudido a pretinho no poder: um olhar para as relações raciais e construção da identidade negra na sala de aula.** Universidade Federal de Uberlândia, Campus Ituiutaba, 2013. (Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia).

NASCIMENTO, V. A. **Alunos Negros da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal: identidade em Construção.** Universidade Federal de Uberlândia, Campus Ituiutaba, 2012. (Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia).

NAVES, D. F. 2011 **O Congado me chamou: narrativas de fé e de festa nos festejos de São Benedito de ITUIUTABA-MG.** Universidade Federal de Uberlândia, Campus Ituiutaba, 2011. (Trabalho de Conclusão de Curso em História).

NOGUEIRA, R. R. **Diversidade e Currículo: caminhos da Implementação da Lei n. 10.639/03 em escolas públicas de Ituiutaba-MG.** Universidade Federal de Uberlândia, Campus Ituiutaba, 2012. (Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia).

OLIVEIRA, C. E. **A formação inicial para a educação e a diversidade étnico-racial a partir do Programa de Educação Tutorial (Re) Conectando Saberes.** Universidade Federal de Uberlândia, Campus Ituiutaba, 2013. (Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia).

OLIVEIRA, P. S. **Projeto A Cor da Cultura e Implementação da Lei 10.639/03: Ituiutaba MG**". Universidade Federal de Uberlândia, Campus Ituiutaba, 2011. (Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia).

RAFAEL, M. R. L. **Os festejos de São Benedito em Ituiutaba: uma janela em movimento.** Universidade Federal de Uberlândia, Campus Ituiutaba, 2014. (Trabalho de Conclusão de Curso em História).

SANTOS, L. A. **A Inserção do Negro na Universidade Brasileira e seu Processo Identitário.** Universidade Federal de Uberlândia, Campus Ituiutaba, 2011. (Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia).

SANTOS, L. K. **Obras literárias e possíveis contribuições para a Educação das relações étnico-raciais**. Universidade Federal de Uberlândia, Campus Ituiutaba, 2014. (Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia).

SILVA, I. C. da. C. **Mulheres Negras na Universidade Federal de Uberlândia/Campus do Pontal**. Universidade Federal de Uberlândia, Campus Ituiutaba, 2012. (Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia).

Referências Bibliográficas:

ALBERTI, V. **Ouvir contar**: textos em história oral. edição Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

ALMEIDA, L. R. de; SZYMANSKI, H. A dimensão afetiva na situação de entrevista de pesquisa em educação. **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Edição Brasília: Líber Livro, 2004.

_____. **As armadilhas dos TCCs**: práticas reprodutoras ou práxis transformadoras no ensino de jornalismo? Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. (Mestrado Acadêmico em Ciências da Comunicação).

ANDRÉ, M. E. D. A. de. O papel da pesquisa na formação do professor. **Formação de Professores**: Tendências atuais. edição , São Carlos: Ed UFSCAR, 1996, p. 95-105.

ANSART, P. História e memória dos ressentimentos. BRESCIANI, S; NAXARA, M. **Memória e (res) sentimentos**: indagações sobre uma questão sensível. edição Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004, p. 15-35.

APPLE, M. W. **Política cultural e educação**. edição, São Paulo: Editora Cortez, 2001.

ARROYO, M. G. **Currículo território em disputa**. 2ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BATISTA, K. K. C. **Mississippi em Chamas e Panteras Negras no intervalo entre História e cinema**. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014. (Dissertação de Mestrado em História).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução do Conselho Nacional de Educação - Câmara Plena (CNE/CP) nº 03, de 19 de maio de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Brasília, 2004**. Disponível em:<<<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12988:pareceres-e-resolucoes-sobreeducao-das-relacoes-etnico-raciais>>>. Acesso em: 12.mar.2014.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução do Conselho Nacional de Educação - Câmara Plena (CNE/CP) nº 01, de 22 de junho de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Brasília, 2004**. Disponível em:<<<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12988:pareceres-e-resolucoes-sobreeducao-das-relacoes-etnico-raciais>>>. Acesso em: 12.mar.2014.

_____. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e**

Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006

BRUNETTA, N. **Desafios do TCC orientado na modalidade a distância:** casos do curso de graduação em Administração e especialização em negociação coletiva da escola de Administração da UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. (Dissertação de Mestrado Acadêmico em Administração).

CANEN, A; XAVIER, G. P. de. M. Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das Diretrizes Curriculares para a Formação Docente. **Revista Ensaio.** Rio de Janeiro, v.13, n.48, p. 333-344, jul./set. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n48/27553>>. Acesso em: 14.set.2015.

CEREZER, O. M. **Diretrizes curriculares para o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena:** implementação e impactos na formação, saberes e práticas de professores de história iniciantes (Mato Grosso, Brasil). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. (Tese de Doutorado em Educação).

CORAZZA, S. M. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos:** novos olhares na pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 164.

CURY, C. R. J. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa.** Local, v.38, n. 134, p. 293-303, maio/ago.2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0238134.pdf>>. Acesso em: 27.jul.2015.

DEMO, P. **Pesquisa:** princípio científico e educativo. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DOMINGUES, P. **Movimento Negro Brasileiro:** alguns apontamentos históricos. p. 100-122. , abr./mar, 2007, Disponível em: <<<http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07>>>. Acesso em: 20.set.2015.

FILHO, A. V. Pesquisar o cotidiano é criar metodologias. Dossiê: Cotidiano Escolar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, n. 98, p. 97-110, jan./abr, 2007.

FONSECA, S. G. **Ser professor no Brasil:** história oral de vida. Edição Campinas, SP: Papirus, 1997.

GARCIA, R, C. **Identidade fragmentada:** um estudo sobre a história do negro na educação brasileira: 1993-2005. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira, 2007.

GARCIA, R, L. Currículo emancipatório e multiculturalismo: reflexões de viagem. SILVA, T. da; MOREIRA, A. F. B. (Orgs). **Territórios contestados:** o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Edição Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 114-143.

GASPAR, D. C. **O acesso ao ensino superior:** um estudo sobre o PROUNI. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012. (Dissertação de Mestrado Acadêmico em Sociologia e Direito).

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** edição, Brasília: Plano Editora, 2002.

_____. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37 p.57-70, jan./abr. 2008. Disponível em: <<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>>> Acesso em: 03.ago.2015.

GOODSON, I. F. Currículo: a invenção de uma tradição. **Currículo Teoria e História**. Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 1995,

GOMES, N, L. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. MUNANGA. K (Org). **Superando o Racismo na Escola**. ed. 2º. Brasília: Ministério da Educação, 2005, p. 143-155. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf>>. Acesso em: 22.jun.2015.

_____. **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Educação Identidade Negra e formação de professores (as): um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, Campinas, v.29, nº 1, p.167-182, jan./jun. 2003.

_____. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em: <<<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-umabreve-discuss%C3%A3o.pdf>>>. Acesso em: 1.jan. /2016

_____. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 29, nº1, p. 167-182, Jan./jun. 2003

GONÇALVES, L. D. R; SOLIGO, A. F. **Educação das relações étnico-raciais: o desafio da formação docente**. Disponível em: <<<http://oficina-defilosofia.blogspot.com.br/2013/10/educacao-das-relacoes-etnico-raciais-o.html>>>. Acesso em: 15.jan.2016.

_____. **A questão do negro e políticas públicas de educação multicultural: avanços e limitações**. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2004. (Dissertação de Mestrado Acadêmico em Educação).

_____. **Representações sociais sobre educação étnico-racial de professores de Ituiutaba-MG e suas contribuições para a formação docente**. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. (Tese de Doutorado Acadêmico em Educação).

GROSFOGUEL. R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos póscoloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. SANTOS, B. S. e MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. edição Coimbra:Edição Almedina S/A, 2009, p. 41-91.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU; FACULDADE DE CIÊNCIAS INTEGRADAS DO PONTAL - FACIP. **Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas**. Ituiutaba, 2006 a. Disponível em: <<<http://www.facip.ufu.br/>>>. Acesso em: 20.jun.2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU; FACULDADE DE CIÊNCIAS INTEGRADAS DO PONTAL - FACIP. **Projeto Pedagógico do Curso de História**. Ituiutaba, 2006 b. Disponível em: <<<http://www.facip.ufu.br/>>>. Acesso em: 20.jun.2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU; FACULDADE DE CIÊNCIAS INTEGRADAS DO PONTAL - FACIP. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Ituiutaba, 2006 c. Disponível em: <<<http://www.facip.ufu.br/>>>. Acesso em: 20.jun.2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU; FACULDADE DE CIÊNCIAS INTEGRADAS DO PONTAL - FACIP. **Projeto Pedagógico do Curso de Geografia**. Ituiutaba, 2006 d. Disponível em: <<<http://www.facip.ufu.br/>>>. Acesso em: 20.jun.2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU; FACULDADE DE CIÊNCIAS INTEGRADAS DO PONTAL - FACIP. **Projeto Pedagógico do Curso de Matemática**. Ituiutaba, 2006 e. Disponível em: <<<http://www.facip.ufu.br/>>>. Acesso em: 20.jun.2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU; FACULDADE DE CIÊNCIAS INTEGRADAS DO PONTAL - FACIP. **Projeto Pedagógico do Curso de Química**. Ituiutaba, 2006 f. Disponível em: <<<http://www.facip.ufu.br/>>>. Acesso em: 20.jun.2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU; FACULDADE DE CIÊNCIAS INTEGRADAS DO PONTAL - FACIP. **Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Física**. Ituiutaba, 2006 g. Disponível em: <<<http://www.facip.ufu.br/>>>. Acesso em: 20.jun.2015.

KATRIB, C. M. I. **Nos mistérios do rosário: as múltiplas vivências da festa em louvor a Nossa Senhora do rosário Catalão-GO (1936-2003)**. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2004. (Dissertação de Mestrado Acadêmico em Educação).

KATRIB, C. M. I. **Foi assim que me contaram: recriação dos sentidos do sagrado e do profano no congado na festa de Nossa Senhora do Rosário**. Universidade de Brasília, Brasília, 2009. (Tese de Doutorado Acadêmico em Educação).

KI-ZERBO, J. **História geral**. Metodologia e pré-história da África. ed. 2º. Brasília: UNESCO, 2010.

KOUBI, G. Entre sentimentos e ressentimentos: as incertezas de um direito das minorias. BRESCIANI, S; NAXARA, M. **Memória e (res) sentimentos**: indagações sobre uma questão sensível. Edição, Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004, p. 529-554.

LIMA, H. P. de. Personagens negros: um breve perfil da literatura infanto-juvenil. MUNANGA (Org.) **Superando o racismo na escola**. edição Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 101-117. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf>>. Acesso em: 22.jun.2015.

EPU, 1986. LUCKESI, C. C. **Fazer Universidade: uma proposta metodológica. O conhecimento como compreensão do mundo e como fundamentação da ação**. 14ª ed, São Paulo: Cortez, 2005, p. 47-59.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. edição, São Paulo:

MARINHO, Y. A. **“É uma experiência dos pobres...”**: trajetória de trabalhadores negros na cidade de Itumbiara-GO (1980-2010). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011. (Dissertação de Mestrado em História).

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. 3ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de História Oral**. Edição São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. **Manual de História Oral**. 3 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

MICHELS, E. **O papel do estágio supervisionado e a contribuição do trabalho de conclusão de Curso para a formação de profissionais de Administração**. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. (Dissertação de Mestrado Profissional em Administração Universitária).

MINAYO, C. de S. (Org). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. edição .Petrópolis: Vozes, 2010.

MOREIRA, A. F. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**, nº 18, p. 65 – 81, Set/Out/Nov/Dez. 2001. Disponível em:

<http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE18/RBDE18_08_ANTONIO_FLAVIO_BARBOSA_MOREIRA.pdf>. Acesso em: 22.jun.2015.

MOREIRA, A. F. B. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. edição Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. Currículo, cultura e formação de professores. **Revista Educar**. Curitiba, v.?, nº1, p.39-52, 2001.

MUNANGA, K. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? **Revista da ABPN**. v. 4, nº 8, p. 06-14, jul–out. 2012.

_____. (Org.). **Superando o racismo na escola**. edição Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: << http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf>>. Acesso em: 22.jun.2015.

_____. **Negritude: usos e sentidos**. Edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

MURINELLI, G. R. **Narrativas de futuros professores de história sobre os afrobrasileiros no contexto do pós-abolição: um estudo em meio a lei federal 10.639/03**. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012. (Dissertação de Mestrado Acadêmico em História Social).

NASCIMENTO, J. G. do. **Raça, mídia e juventude: representações da juventude negra**. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014. (Dissertação de Mestrado em História).

NASCIMENTO, E. do. **Ensinar geografia, ensinar a pluriculturalidade**. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008. (Dissertação de Mestrado em Geografia).

NETO, C. V. de. L. **A construção do trabalho final de curso dos alunos de Ciências da computação (TCC): a visão dos orientadores.** Universidade Católica de Santos, Santos, 2012. (Dissertação de Mestrado Acadêmico em Educação).

NUNES, M. F. R. Educação Infantil: Instituições, funções e propostas. CORSINO, P. (Org.). **Educação Infantil: cotidiano e políticas.** edição Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p. 33-47.

OLIVA, A. R. A história africana nas escolas brasileiras: entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006). **História.** São Paulo, 28 (2), p. 143 – 172, 2009. Disponível em: <<<http://www.scielo.br/pdf/his/v28n2/07.pdf>>>. Acesso em: 20.fev.2016.

OLIVEIRA, C. L. de. **Imaginário, racialização e identidades percebidas de mulheres negras escolarizadas (Uberlândia, 1950-1969).** Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006. (Dissertação de Mestrado em História).

OLIVEIRA, S. F. de. **Ruth de Souza: mulher negra e atriz.** Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013. (Dissertação de Mestrado em Artes).

OLIVEIRA, R. G. de. **Formação do pedagogo na Universidade: o espaço do político no TCC.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. (Dissertação de Mestrado Acadêmico em Educação).

PAULA, B. X. de. **A educação para as relações étnico-raciais e o estudo de história e cultura da África e afro-brasileira: formação saberes e práticas educativas.** Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013. (Tese de Doutorado em Educação).

_____; GUIMARÃES, S. 10 anos da lei federal n.10.639/03 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas. **Educação Pesquisa**, São Paulo, v. 40, nº 2, p. 435-448, abr./jun. 2014. Disponível em: <<<http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n2/v40n2a09.pdf>>>. Acesso em: 04.mai.2015.

PEREIRA, J. S. Diálogos sobre o exercício da docência. Recepção das Leis 10.639/03 e 11.645/08. **Revista Educação e Realidade.** v. 36, p. 147-172, jan./abr, 2011. Disponível em: <<<http://seer.ufgrs.br/educacaoerealidade/article/view/15073>>>. Acesso em: 20.jun.2015.

PEREIRA, M. G. **História da África, uma disciplina em construção.** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. (Dissertação de Mestrado em Educação: história, política, sociedade).

PINHEIRO, J. S. **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.** Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009. (Dissertação de Mestrado em Química).

PINHEIRO, A. A. **Identidade étnico-racial e Universidade: a dinâmica da visibilidade da temática afrodescendente e as implicações eurodescendentes em três instituições de ensino superior no sul do país.** Universidade do Vale do rio dos Sinos, Vale do Rio dos Sinos, 2011. (Tese de Doutorado em Ciências Sociais).

PINTO, J. P. **Diáspora Africana Contemporânea no Brasil:** um olhar sobre o cotidiano dos estudantes guineenses do PEC-G em Fortaleza e Natal. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011. (Dissertação de Mestrado Acadêmico em Antropologia Social).

POLLACK, M. Memória e identidade social. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol.5, nº 10, p. 1-15, 1992. Disponível em: <<<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1941/1080>>>. Acesso em: 15.out.2015.

REIS, M. da. C. dos. **Educação, identidade e história de vida de pessoas negras doutoras do Brasil.** Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012. (Tese de Doutorado em Educação).

SANTOS, F. **Negros em movimento:** sentidos entrecruzados de práticas políticas e culturais (Uberlândia / 1984-2000). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011. (Dissertação de Mestrado em História).

SANTOS, G. R. **O pensamento educacional de Francisco Lucrécio e Ironides Rodrigues.** Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013. (Dissertação de Mestrado em Educação).

SANT ANA, A. O. de. História e conceitos básicos sobre racismo e seus derivados. MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na escola.** 2ª ed, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 31 - 60. Disponível em: << http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf>>. Acesso em: 22.jun.2015.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Alienígenas na sala de aula.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 159-177.

SANTOS, J. S. **Raça/Etnia, Cultura, Identidade e o professor na aplicação da lei n.10.639 em aulas de língua inglesa:** Como? Universidade do Estado, 2011. (Dissertação de Mestrado Acadêmico em Estudo de Linguagens).

SILVA JUNIOR, R. N. S. **A cor na Universidade:** um estudo sobre a identidade étnica e racial de professores/as negros/as da Universidade Federal do Maranhão no Campus do Bacanga. Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011. (Dissertação de Mestrado Acadêmico em Educação).

SILVA MEIJER, R. de. A. **Valorização da Cosmovisão Africana na escola:** narrativa de uma pesquisa-formação com professoras Piauienses. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012. (Tese de Doutorado em Educação).

SILVA, A. C. A desconstrução da discriminação no livro didático. MUNANGA, K. (Org.) **Superando o racismo na escola.** ed 2ª, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21-34. Disponível em: << http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf>>. Acesso em: 22.jun.2015.

SILVA, G. C. da. **O estudo da história e cultura afro-brasileira no ensino fundamental:** currículos, formação e prática docente. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011. (Tese de Doutorado em Educação).

SILVA, M. A. da. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando a escola**. edição São Paulo: Summus, 2001, p. 2013-X.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e diferença. SILVA, T.T.da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007 p. 73-102.

SILVA, V. A. da. **A implementação da lei nº 10.639/03: uma análise de política linguística e proposta de planejamento linguístico**. Universidade de Brasília, Brasília, 2011. (Dissertação de Mestrado Acadêmico em Linguística).

SILVA, F. M. da. **Programa Conexões de Saberes: uma política de ação afirmativa de permanência para negros moradores de favela na universidade?** Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012. (Dissertação de Mestrado em Educação).

SILVA, F. N. da. **Segregação entre brancos e negros no mercado de trabalho brasileiro**. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010. (Dissertação de Mestrado em Economia).

SILVA, P. S. M. da. **Benditos Amaros - remanescentes quilombolas de Paracatu: memórias, lutas e práticas culturais (1940-2004)**. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012. (Tese de Doutorado em História).

SILVA, G. O. da. **Arcabouço jurídico normativo pedagógico da lei federal 10.639/2003 na universidade federal de Uberlândia: avanços e limites**. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013. (Dissertação de Mestrado em Educação).

TEIXEIRA, L. de. S. **A representação do negro nas poesias de Castro Alves e de Luiz Gama**. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005. (Dissertação de Mestrado em Teoria Literária).

THIJM, F. E. A; COELHO, W, N. Um estudo das relações raciais em teses e dissertações brasileiras no período de 2004 a 2013. **Revista Cocar**. Belém /Pará, vol 8, nº16, p.167-181, ago./dez, 2014.

VEIGA, I. P. A. Inovações e Projeto Político pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Caderno Cedes**. Campinas, v. 23, nº 61, p. 267-281, dezembro 2003. Disponível em: <<<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a02v2361.pdf>>>. Acesso em: 07.jun.2015.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Edição, Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZAWADZKI, P. O ressentimento e a igualdade: contribuição para uma antropologia filosófica da democracia. BRESCIANI, S; NAXARA, M. **Memória e (res) sentimentos: indagações sobre uma questão sensível**. edição, Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004, p. 371- 400.

APÊNDICES

APÊNDICE I: QUADRO DOS TCCS SOBRE CULTURA E HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA DEFENDIDOS NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA FACIP DE 2011 A 2014³⁶

Licenciatura	TCCs defendidos com a temática étnico-racial	Orientação
Pedagogia	SANTOS, L. A. <i>A Inserção do Negro na Universidade Brasileira e seu Processo Identitário</i> . 2011. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia). Faculdade de Ciências Integradas do Pontal, Ituiutaba, 2011.	Profª. Drª. Karina Klink
	OLIVEIRA, P. S. <i>Projeto A Cor da Cultura e Implementação da Lei 10.639/03</i> : Ituiutaba-MG. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Faculdade de Ciências Integradas do Pontal, Ituiutaba, 2011.	Profª. Drª. Luciane Dias Ribeiro Gonçalves
	NASCIMENTO, V. A. <i>Alunos Negros da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal: identidade em Construção</i> . 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Faculdade de Ciências Integradas do Pontal, Ituiutaba, 2012.	Profª. Drª. Luciane Dias Ribeiro Gonçalves
	SILVA, I. C. da. C. <i>Mulheres Negras na Universidade Federal de Uberlândia/Campus do Pontal</i> . 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Faculdade de Ciências Integradas do Pontal, Ituiutaba, 2012.	Prof. Dr. Cairo Mohamad Ibrahim Katrib
	NOGUEIRA, R. R. <i>Diversidade e Currículo: caminhos da Implementação da Lei n. 10.639/03 em escolas públicas de Ituiutaba-MG</i> . 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Faculdade de Ciências Integradas do Pontal, Ituiutaba, 2012.	Prof. Dr. Cairo Mohamad Ibrahim Katrib
	MIZAEL, N. C. de. O. <i>De bruxa negra e preto fudido a pretinho no poder: um olhar para as relações raciais e construção da identidade negra na sala de aula</i> . 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Faculdade de Ciências Integradas do Pontal, Ituiutaba, 2013.	Profª. Drª. Luciane Dias Ribeiro Gonçalves
	ALVES, F. B. <i>“Isso realmente foi retirado do livro didático?” Representações de professores do ensino médio sobre ilustrações de livros didáticos: o que revelam sobre a população negra?</i> 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Faculdade de Ciências Integradas do Pontal, Ituiutaba, 2013.	Profª. Drª. Luciane Dias Ribeiro Gonçalves

³⁶ O recorte temporal de 2011 a 2014 foi definido pelo fato dos cursos de licenciatura da FACIP terem sido criados em 2007 e terem duração de, no mínimo, 4 anos. Assim, as defesas de TCC, obrigatórias em todas as licenciaturas da FACIP, começaram a ocorrer em 2011. Alguns TCCs têm a data de 2015, porque, devido à greve de 2012, o calendário letivo de 2014 estendeu-se até março de 2015.

Licenciatura	TCCs defendidos com a temática étnico-racial	Orientação
	MAIA, A. K. S. A. <i>“Tia, o coleguinha não quer ser amiguinho da Júlia!” O que é ser criança negra na escola de Educação Infantil? Estudo do caso Júlia..</i> 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Faculdade de Ciências Integradas do Pontal, Ituiutaba, 2013.	Prof ^a . Dr ^a . Luciane Dias Ribeiro Gonçalves
	OLIVEIRA, C. E. <i>A formação inicial para a educação e a diversidade étnico-racial a partir do Programa de Educação Tutorial (Re) Conectando Saberes.</i> 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Faculdade de Ciências Integradas do Pontal, Ituiutaba, 2013.	Prof ^a . Dr ^a . Luciane Dias Ribeiro Gonçalves
	SANTOS, L. K. <i>Obras literárias e possíveis contribuições para a Educação das relações étnicoraciais.</i> 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Faculdade de Ciências Integradas do Pontal, Ituiutaba, 2014.	Prof ^a . Dr ^a . Luciane Dias Ribeiro Gonçalves
	CHAVES, G. C. <i>A Lei 10.639/03 na Educação Infantil: relato de experiência docente sobre a prática pedagógica.</i> 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Faculdade de Ciências Integradas do Pontal, Ituiutaba, 2014.	Prof ^a . Dr ^a . Luciane Dias Ribeiro Gonçalves
História	COIMBRA, T. C. <i>Barco da memória: trajetórias e Histórias de Clara Francisca a Clara Nunes.</i> 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História). Faculdade de Ciências Integradas do Pontal, Ituiutaba, 2014.	Prof. Dr. Cairo Mohamad Ibrahim Katrib
	MATA, S. L. da. <i>A lei 10.639/03 e a educação histórica nas escolas públicas de Ituiutaba/MG. (20032012).</i> 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História). Faculdade de Ciências Integradas do Pontal, Ituiutaba, 2013.	Prof ^a . Ms. Sandra Alves Fiuza
	RAFAEL, M. R. L. <i>Os festejos de São Benedito em Ituiutaba: uma janela em movimento.</i> 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História). Faculdade de Ciências Integradas do Pontal, 2014.	Prof. Dr. Cairo Mohamad Ibrahim Katrib
	NAVES, D. F.. 2011 <i>O Congado me chamou: narrativas de fé e de festa nos festejos de São Benedito de ITUIUTABA-MG.</i> Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História). Faculdade de Ciências Integradas do Pontal, Ituiutaba, 2011.	Prof. Dr. Cairo Mohamad Ibrahim Katrib
Licenciatura	TCCs defendidos com a temática étnico-racial	Orientação

	BRITO, E. R. <i>Famílias, propriedades e escravidão na paróquia de São José do Tijuco do século XIX (Triângulo Mineiro-MG)</i> . 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História). Faculdade de Ciências Integradas do Pontal, Ituiutaba, 2015.	Prof.Dr. Aurelino José Ferreira Filho
	FILHO, O. A. P. de. <i>Igreja e Escravidão nas Paróquias de S. José e N. S. Mão dos Homens do Campo e N. S. do Carmo do Prata: Triângulo Mineiro - Séc. XIX</i> . 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História). Faculdade de Ciências Integradas do Pontal, Ituiutaba, 2015.	Prof.Dr. Aurelino José Ferreira Filho
Ciências Biológicas	LIPORACCI, H. S. <i>Levantamento etnobotânico das plantas medicinais nos quintais do bairro Novo Horizonte, Ituiutaba-MG</i> . 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Biológicas). Faculdade de Ciências Integradas do Pontal, Ituiutaba, 2011.	Prof. Dr. Marcelo Henrique Ongaro Pinheiro
Geografia	Nenhum trabalho encontrado	
Química	Nenhum trabalho encontrado	
Física	Nenhum trabalho encontrado	
Matemática	Pesquisa não autorizada – TCCs não normatizados para disponibilidade pública. Mas através da consulta aos currículos lattes dos professores do curso, nenhum trabalho foi encontrado.	

APÊNDICE 2- ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DISCENTES

Dados pessoais e profissionais:

Nome: Idade: Profissão: Auto-declaração: Conte um pouco da sua trajetória: quando e onde se formou, em que lugares trabalhou.

1. Como foi seu contato com a temática étnico-racial, em âmbito acadêmico, ou em outros espaços de formação?
2. Quais as ações relacionadas à temática étnico-racial realizadas pela Universidade, durante o seu curso de graduação?
3. No currículo de seu curso, houve disciplinas que abordavam a temática étnico-racial, ou questões referentes à história e cultura afro-brasileira e africana?
4. O que lhe motivou a realizar o Trabalho de Conclusão de Curso, dentro dessa abordagem?
5. Qual sua opinião acerca da abordagem das questões étnico-raciais nas instituições de ensino superior? Os cursos de graduação são suficientes para subsidiar o trabalho do professor com a matriz africana em sala de aula?
6. A pesquisa desenvolvida como proposta de trabalho final contribuiu para sua prática docente, em relação ao trabalho com a temática étnico- racial? Quais contribuições em relação à sua formação crítica, política, pessoal e profissional?

APÊNDICE 3- ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DOCENTES ORIENTADORES

Dados pessoais e profissionais:

Nome:

Idade:

Profissão:

Auto-declaração:

Conte um pouco da sua trajetória: quando e onde se formou, em que lugares trabalhou.

- 1- Desde quando se dedica a abordagem das questões étnico-raciais em sua trajetória acadêmica?
Por que se interessa por esta temática?
- 2- Como você analisa a educação para as relações étnico-raciais no ensino superior? Quais os principais entraves e contribuições na ampliação da discussão dessa temática?
- 3- Como a Lei n.10.639/03 ou mesmo a questão étnico-racial foi inserida no currículo do curso de graduação no qual você é docente?
- 4- Para além da sala de aula, você trabalha com a temática étnico-racial em Projetos de Iniciação à Docência, Programas de Educação Tutorial, pesquisas nos cursos de graduação (TCCs) ou em outros programas de ensino, pesquisa ou extensão?
- 5- Em sua prática pedagógica, quais as principais metodologias, referenciais teóricos e fontes de pesquisa utilizadas para problematizar e discutir a temática?
- 6- Em sua opinião, a formação proporcionada pela Universidade em relação à educação para as relações étnico-raciais vem contribuindo para o avanço em relação à problematização do tema, e a prática educativa na formação de futuros educadores (as)?

APÊNDICE 4: QUADRO DOS ENTREVISTADOS

Nome	Curso	Justificativa	Título do TCC	Ano letivo de defesa
Náide Mizael (discente)	Pedagogia	TCC voltado para a construção da identidade negra em alunos do 5º ano.	De bruxa negra e preto fudido a pretinho no poder: um olhar para as relações raciais e construção da identidade negra na sala de aula.	2013
Beatriz Ferreira Alves (discente)	Pedagogia	TCC voltado para a formação dos professores da EB no que se refere à imagem do negro no livro didático.	Isso realmente foi retirado do livro didático? Representações de professores do ensino médio sobre ilustrações de livros didáticos: o que revelam sobre a população negra?	2013
Poliana S. Oliveira (discente)	Pedagogia	TCC que discute a formação dos professores do município de Ituiutaba-MG, através do Projeto A cor da Cultura, destacando a lei n.10.639/03.	Projeto A Cor da Cultura e Implementação da Lei 10.639/03: Ituiutaba-Mg	2011
Lorrayne Kárita dos Santos (discente)	Pedagogia	TCC que aborda as obras literárias e as contribuições para as relações étnico-raciais.	Obras literárias e possíveis contribuições para a Educação das relações étnico-raciais	2014
Profª. Drª. Luciane Dias R. Gonçalves	Pedagogia	Orientadora de todos os trabalhos que serão foco de análise dessa dissertação, professora que possui uma trajetória na educação para as relações étnico-raciais, e formação nessa área de atuação.		
Prof. Dr. Cairo Mohamad Ibrahim Katrib	Pedagogia e História	Professor que discute a temática junto aos discentes do curso, na disciplina “Construção do Conhecimento em História” e no Programa PET (Re) Conectando Saberes e que, conforme várias das discentes autoras dos TCCs analisados incentivou a pesquisa da temática.		

APÊNDICE 5- TERMO DE CONSENTIMENTO DOS DISCENTES
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO MODELO

Você, _____, está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “Uma análise sobre a temática étnico-racial no ensino superior: da produção discente às contribuições no contexto educacional”, sob a responsabilidade da pesquisadora Mestranda Rafaela Rodrigues Nogueira, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Aléxia Pádua Franco. Nesta pesquisa, buscamos entender como uma instituição que promove a formação de educadores (as) realiza o trabalho com a temática étnico-racial, focando a análise nos trabalhos de conclusão de curso realizados dentro dessa temática com o objetivo de compreender como se deu o processo formativo que motivou a escolha do tema e como o desenvolvimento do TCC permitiu a ampliação de sua discussão dentro do ensino superior e contribuiu para os (as) graduados (as) na perspectiva de uma formação crítica, política e profissional.

Sua participação se dará através da gravação de uma entrevista, que será posteriormente transcrita, textualizada e enviada para sua apreciação e aprovação, antes de ser analisada com base em fundamentação teórica e utilizada na escrita da dissertação de mestrado. Para preservar sua integridade, após a transcrição das gravações e devida aprovação, as mesmas serão desgravadas.

Ao assinar este termo, você também autoriza a utilização de seu TCC como fonte documental da pesquisa e a publicação de seus resultados com a identificação de seu nome, no sentido de valorizar a autoria do trabalho.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Prof^a. Dr^a. Aléxia Pádua Franco, docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, pelo email alexia@faced.ufu.br e a Mestranda Rafaela Rodrigues Nogueira do Programa de Pós Graduação em Educação – PPGED, da Faculdade de Educação - FAGED/UFU; fone: 96660991. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-323941.

Uberlândia, __ de _____ de 20__.

APÊNDICE 6- TERMO DE CONSENTIMENTO DOS DOCENTES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO MODELO

Você, _____, está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “Uma análise sobre a temática étnico-racial no ensino superior: da produção discente às contribuições no contexto educacional”, sob a responsabilidade da pesquisadora Mestranda Rafaela Rodrigues Nogueira, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Aléxia Pádua Franco. Nesta pesquisa, buscamos entender como uma instituição que promove a formação de educadores (as) realiza o trabalho com a temática étnico-racial, focando a análise nos trabalhos de conclusão de curso realizados dentro dessa temática com o objetivo de compreender como se deu o processo formativo que motivou a escolha do tema e como o desenvolvimento do TCC permitiu a ampliação de sua discussão dentro do ensino superior e contribuiu para os (as) graduados (as) na perspectiva de uma formação crítica, política e profissional.

Sua participação se dará através da gravação de uma entrevista, que será posteriormente transcrita e enviada para sua apreciação e aprovação, antes de ser analisada com base em fundamentação teórica e utilizada na escrita da dissertação de mestrado. Para preservar sua integridade, após a transcrição das gravações e devida aprovação, as mesmas serão desgravadas. Ao assinar este termo, você também autoriza a identificação do seu nome, com vistas a valorizar sua orientação dos TCCs que serão analisados na pesquisa.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Prof^a. Dr^a. Aléxia Pádua Franco, docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, pelo email alexia@faced.ufu.br e a Mestranda Rafaela Rodrigues Nogueira do Programa de Pós Graduação em Educação – PPGED, da Faculdade de Educação - FACED/UFU; fone: 96660991. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-323941.

Uberlândia, ____ de _____ de 20

ANEXOS

ANEXO 1- DOCUMENTO DE APROVAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA**Dados do Projeto de Pesquisa**

Título da Pesquisa: UM OLHAR SOBRE A TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL NO ENSINO SUPERIOR: DA PRODUÇÃO DISCENTE ÀS CONTRIBUIÇÕES NO CONTEXTO EDUCACIONAL.

Pesquisador: Aléxia Pádua Franco **Área Temática:**

Versão: 1

CAAE: 41243314.0.0000.5152

Submetido em: 02/02/2015

Instituição Proponente: Faculdade de Educação - UFU

Situação: Aprovado

Localização atual do Projeto: Pesquisador Responsável

Patrocinador Principal:	Financiamento Próprio
--------------------------------	-----------------------

ANEXO 2- LEI 10.639, DE 9 de JANEIRO DE 2003**Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos****LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.**

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

Mensagem de veto oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como „Dia Nacional da Consciência Negra“."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA *Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque*

ANEXO 3- DOCUMENTO DA COORDENAÇÃO DO CURSO DE QUÍMICA

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE CIÊNCIAS INTEGRADAS DO PONTAL
Curso de Graduação em Química

**DECLARAÇÃO**

Declaro para fins de atendimento a consulta feita pela pesquisadora Rafaela Rodrigues que até o presente momento não há registro de defesa de trabalhos de conclusão de curso que referenciem a questão étnico-racial pelos alunos do Curso de Graduação em Química. Na oportunidade, declaramos que o curso está implementando ações para o cumprimento da resolução 04/2014 do CONGRAD que estabelece a inclusão de conteúdos e atividades curriculares concernentes à Educação das Relações Étnico-raciais e Histórias e Culturas Afro-Brasileira, Africana e Indígena, nos Projetos Pedagógicos da Educação Básica, da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e da Educação Superior da Universidade Federal de Uberlândia, e dá outras providências. Para tanto, foi proposta e está sob a avaliação da Pró-Reitoria de Graduação a inclusão de disciplinas optativas, a inclusão de tópicos dentro das disciplinas pedagógicas do curso de licenciatura e a definição de percentual de carga horária de atividades complementares cumpridos em eventos e atividades ligados à temática.

Ituiutaba-MG, 05 de maio de 2015.

ANEXO 4- TABELA IBGE CENSO 2010



**Tabela 1.2.1 - População residente, por cor ou raça, segundo o sexo,
a situação do domicílio e os grupos de idade - Brasil - 2010**

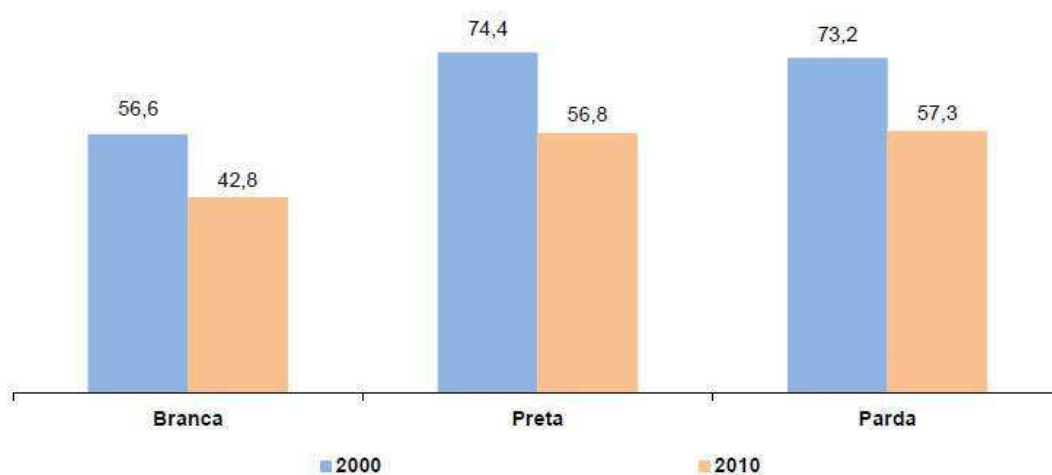
(continua)

Sexo, situação do domicílio e grupos de idade	População residente						
	Total	Cor ou raça					
		Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena	Sem declaração
Total	190 755 799	90 621 281	14 351 162	2 105 353	82 820 452	821 501	36 051
0 a 4 anos	13 806 733	6 670 322	644 630	121 187	6 267 785	101 255	1 555
5 a 9 anos	14 967 767	6 534 658	873 646	138 700	7 319 952	98 864	1 948
10 a 14 anos	17 167 135	7 168 453	1 132 727	160 636	8 607 040	96 078	2 201
15 a 19 anos	16 986 788	7 286 174	1 239 108	176 196	8 201 111	82 044	2 154
15 a 17 anos	10 353 865	4 378 066	747 651	104 193	5 071 877	50 749	1 330
18 e 19 anos	6 632 922	2 908 109	491 457	72 003	3 129 234	31 295	824
20 a 24 anos	17 240 864	7 746 080	1 364 950	203 875	7 848 811	72 262	4 888
25 a 29 anos	17 102 917	7 910 554	1 430 588	203 658	7 487 766	64 453	5 899
30 a 39 anos	29 632 807	13 880 038	2 510 805	340 873	12 796 924	106 416	7 750
40 a 49 anos	24 843 143	12 349 182	2 050 680	265 309	10 096 717	76 868	4 387
50 a 59 anos	18 418 755	9 622 811	1 510 144	205 292	7 022 637	55 043	2 828
60 a 69 anos	11 356 075	6 121 996	902 996	155 474	4 136 235	37 713	1 661
70 anos ou mais	9 232 815	5 331 014	690 888	134 154	3 045 474	30 505	780

ANEXO 5- TABELA EDUCAÇÃO CENSO 2010**Educação**

Proporção das pessoas de 10 anos ou mais de idade sem instrução e com fundamental incompleto, segundo a cor ou raça - Brasil 2000/2010

%



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000/ 2010