

---

# Formação inicial de professores e a inserção da questão étnico-racial em um curso de Pedagogia

*Santuzza Amorim da Silva*

*Flávia Paola Félix Meira*

## Introdução

As reflexões aqui empreendidas resultam de uma pesquisa cujo objetivo foi analisar de que maneira o currículo do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/CBH/UEMG) inseriu em sua formação o tema da educação das relações étnico-raciais conforme preveem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNs EREER), instituídas em 2004 (BRASIL, 2004), após a implementação da lei n. 10.639, de 2003, que tornou obrigatória a inserção da temática no ensino de educação básica.

Para esta pesquisa, ao se definir o curso de Pedagogia da FaE/CBH/UEMG como o *locus* de investigação, foi necessário realizar uma análise do contexto do curso, corroborando com as propostas de Sacristán (2000), sobre o currículo não ser estático, e de Goodson (2012), no que tange às etapas que compõem a elaboração do currículo, chamadas fase pré-ativa até a fase de sua prática. Como as DCNs EREER foram instituídas em 2004, e tendo esta pesquisa um recorte temporal entre os anos de 2005 e 2015, o arcabouço documental para

análise do currículo escrito transitou entre dois projetos político-pedagógicos do curso: o de 1998 e o de 2008<sup>1</sup>. Ainda em relação ao currículo reformulado em 1998 – sem a obrigatoriedade de inserção da temática das relações étnico-raciais, conforme prevê a Resolução CNE/CP n. 1/2004 e as DCNs ERER – foi realizada uma análise do PPP vigente no período. Esse exercício, além de tentar investigar a possibilidade de algum indício de trabalho com a temática – seja pelo currículo escrito, seja pelo currículo real – foi feito na tentativa de se conhecer mais sobre o funcionamento da Instituição em relação a sua organização, política curricular e formação, abrindo um maior leque para interlocução com os entrevistados e análise do processo de reformulação de 2007.

Em relação ao caso em análise, para as elaborações deste texto recortou-se um aspecto que foi destaque no contexto estudado, qual seja, a condição do docente e sua repercussão em uma proposta de formação. O desenho metodológico da pesquisa se pautou na construção de um estudo de caso, sendo que as análises se basearam em diferentes fontes, a saber: os projetos político pedagógicos, os planos de ensino, as atas referentes às reuniões da comissão responsável pela elaboração da proposta curricular e entrevistas com professores.

Quando analisamos os documentos que estruturaram o campo da educação no Brasil anteriormente a 2004, percebemos que as leis pouco trataram da temática da diversidade, o que contribuiu para a ausência e apagamento desse debate na formação e na estruturação dos currículos no campo da formação inicial. No caso dos cursos de Pedagogia, o assunto veio à tona, após as DCNs ERER, quando foi publicada a Resolução CNE/CP n. 1/2006, que instituiu as DCNs do curso de Pedagogia, documento que estava em construção desde a década de 80. Porém, entre as propostas apresentadas, havia uma vasta amplitude quanto

---

1 O currículo de 2008 foi reformulado em 2010, sem mudanças significativas em relação à educação das relações étnico-raciais.

à formação e atuação do pedagogo, conforme prevê o artigo 2º<sup>2</sup>, mantendo acesos os conflitos quanto à identidade do curso desse profissional, como endossam autores como Saviani (2009) e Scheibe (2007). Mesmo que de forma sucinta em comparação às DCNs ERER, o debate das relações raciais na Resolução CNE/CP n. 1/2006 abrange desde o que se compreende a respeito da docência até o perfil desejado do egresso do curso<sup>3</sup>. Foram exatamente esses itens, pautados nas diretrizes do curso de Pedagogia, que fizeram com que muitas instituições adequassem o currículo.

Nessa perspectiva, analisando-se os dois documentos, as DCNs ERER e DCNs do curso de Pedagogia, percebemos que as DCNs, desde que adequadamente problematizadas e implementadas, conseguem minimamente atender a algumas das propostas sugeridas pelas DCNs ERER. No entanto, é um documento muito amplo, tomado por vários outros objetivos, o que pode fazer com que alguns temas se sobreponham a outros, pois o campo do currículo convida para essa disputa (GOODSON, 2012). Um segundo risco é o de introduzir o tema de forma inconsistente e inócua, muitas vezes por meio de ementas e objetivos vazios. Essa inconsistência entre os dados que compõem o plano de ensino, ementa, unidades, subunidades, objetivos e referências ficou evidente também nesta pesquisa, quando foram analisados os documentos escritos, os planos de ensino que poderiam dialogar com a temática das relações raciais, uma vez que o curso de Pedagogia estudado não possuía disciplina obrigatória ou optativa sobre o tema no currículo.

---

2 Art. 2º - As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p. 01).

3 §1º - Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. Art. 5º - O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: X. Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gênero, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras (BRASIL, 2006, p. 02).

Esse contexto demonstra que mesmo com a institucionalização das Diretrizes pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), as instituições de ensino mantiveram sua ampla liberdade na decisão sobre “o que ensinar” e “como ensinar”, especialmente na distribuição da carga horária e na oferta das disciplinas. Gatinho (2008), em seu trabalho sobre a participação do movimento negro na construção das DCNs ERER, ao discorrer sobre as reformas realizadas na década de 90 que reverberaram na proposta de construção de um currículo comum, comunga com essa problemática, afirmando que mesmo que as diretrizes tenham sido criadas com o propósito de inovação e de transformação, as mesmas não rompem com a tradição e com a manutenção de toda ordem de seleção e organização dos conteúdos curriculares.

Nessa mesma direção, Scheibe (2007)<sup>4</sup>, como membro da Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEP)<sup>5</sup> composta por educadores vinculados às universidades brasileiras, discorre sobre a trajetória da elaboração das DCNs do curso de Pedagogia e apresenta algumas contribuições sobre essa organização curricular do documento, focando justamente nesse viés da flexibilização do currículo e organização dos conteúdos. Segundo a autora, a proposta inicial de um currículo flexível adveio da demanda dos núcleos integradores que estruturaram o documento (núcleo básico, de aprofundamento e diversificação de estudos e estudos integradores), porém foram adotados princípios abrangentes, que podem se configurar de acordo com os interesses de cada instituição.

## **Qual o lugar da educação das relações étnico-raciais no currículo do curso de Pedagogia?**

Com base nas problemáticas apresentadas e na Resolução CNE/CP n. 01/2004, que instituiu as DCNs ERER, corroborando que a inclusão da temática das relações étnico-raciais pelas instituições de Ensino Superior na formação poderá

4 Leda Scheibe, professora do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, foi membro da Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia. Nomeada pela Portaria SESu/MEC n. 146, de 10 de março de 1998.

5 Comissão nomeada pela Portaria SESu/MEC n.146, de 10 de março de 1998 (SCHEIBE, 2007).

ser realizada por meio de conteúdos inseridos nas disciplinas e atividades curriculares, de forma transversal ou interdisciplinar, não fazendo menção direta sobre a obrigatoriedade de uma disciplina específica para o tema, foi incluída no diálogo com os sujeitos desta pesquisa a indagação sobre “qual seria o lugar do tema no currículo do curso”.

A escolha dos (das) professores (as) a serem entrevistados (as) se deu a partir de alguns dados que orientaram a seleção, a saber: professores (as) que compuseram a comissão de currículo do processo de reformulação em 2007, professores (as) que a partir da análise dos planos de ensino poderiam trabalhar a temática em sala de aula, procurando nesse caso transitar entre a fase escrita e prática do currículo, e professores (as) citados (as) pelos estudantes durante as entrevistas, que tivessem trabalhado o tema em algum momento da formação, nesse caso com foco na prática. A fim de preservar a identidade dos (das) mesmos (as) optou-se por não citar os nomes e nem as disciplinas por eles (elas) ministradas, sendo identificados (as) apenas por um número ao longo do texto. Ressalta-se que, neste estudo, o grupo de depoentes foi composto em sua maioria por mulheres.

É importante ressaltar que a própria DCNs EREER demanda que os (as) professores (as) sejam formados (as) para lidar com as “tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais” (BRASIL, 2013, p. 83), ou seja, independente da forma pela qual a instituição defina a implementação, é determinante que conduza e garanta que essas habilidades e competências perpassem pela formação do discente.

Entre as respostas recebidas durante as entrevistas, percebemos o quanto é complexo para os (as) professores (as) refletirem sobre essa dinâmica, tomando como base apenas o modelo de currículo atual, fragmentado e verticalizado, vigente em muitos cursos, conforme reforça Gatti e Nunes (2009). Algumas defenderam, incisivamente, a necessidade de uma disciplina obrigatória destinada ao tema, como as professoras 3 e 5. De acordo com as mesmas, seria uma

forma de garantir a obrigatoriedade no currículo formal, o que não impediria que o assunto fosse trabalhado em outros momentos de forma interdisciplinar e transversalizada. Partindo desse viés, a inserção de uma disciplina obrigatória pode provocar mudanças estruturais e rupturas significativas dentro do curso, como a alteração no quadro de docentes, decorrente do acréscimo de uma cadeira apenas para esse tema, possibilitando até mesmo uma possível mudança de identidade do curso.

Já as professoras 4 e 6 não souberam afirmar se a disciplina obrigatória atenderia a todas as demandas. Segundo elas, poderiam ocorrer dois problemas, a saber: o tema ficar concentrado apenas com os professores dessas disciplinas, retirando a responsabilidade dos outros professores em tratar a questão, e a perda do necessário caráter de sensibilização, o que impactaria os objetivos principais das DCNs EREER no tocante à **reparação, valorização e reconhecimento da identidade da cultura negra**.

Colaborando com esse debate, Neto (2004) explica que aplicar um conteúdo de forma transversal pode ocasionar alguns riscos que devem ser considerados. Apesar de o autor se referir em seu texto exclusivamente ao ensino da História, considerou-se válido na presente pesquisa pontuar a existência desses riscos, haja vista os desafios que as DCNs EREER propõem. Para o autor, quando se insere um tema de forma transversal em uma disciplina, não fazendo parte de sua ementa e de seus objetivos, o mesmo pode não despertar entusiasmo em parte dos estudantes, que consideram que o mesmo não esteja ligado ao seu conteúdo obrigatório. Além disso, por parte dos professores, pode existir uma grande tendência em o desenvolver de forma que não dialogue com a disciplina que está “cedendo” esse espaço.

Por fim, a professora 7, que defendeu a necessidade das duas modalidades, ressalta de forma incisiva a importância da formação docente para o cumprimento e a necessidade do envolvimento de todos os campos do saber.

[...] é uma temática que deve ser trabalhada qualquer que seja o modo, qualquer que seja o curso, tem de ser trabalhada,

porque os nossos professores são muito despreparados. Veja bem, hoje se exige trabalhar as disciplinas étnico-raciais, história da África, nos currículos do ensino fundamental e médio. Tudo bem. É uma coisa importantíssima. **Mas e a formação dos professores? Como é que os professores que tem que dar esta disciplina vão dar conta dela? Eles têm muita dificuldade. Não tem formação. É uma ignorância muito grande que existe [...].** Olha, por incrível que pareça, eu acho que as duas, Flávia. Deve haver uma disciplina específica sim. Uma disciplina específica, eu considero, como disse, o principal problema da sociedade brasileira. Não é possível continuar a falar em democracia no Brasil, quando você tem mais de metade da sua população vivendo em uma situação antidemocrática. É uma contradição insuperável. Você tem de enfrentá-la. Essas coisas têm de ser trabalhadas fortemente. Eu acho que tem de haver uma disciplina especificamente direcionada para esta área. Embora todos os outros campos do saber, as pessoas deveriam ser sempre que a ocasião proporcione, na língua portuguesa, na matemática, seja no que for, sempre poder utilizar exemplos das coisas que estão acontecendo neste campo. Porque nós somos educadores e a educação perpassa todos os campos do saber (PROFESSORA 7, 2017, grifo nosso)<sup>6</sup>.

Analisando as respostas de todas as depoentes, é possível perceber o quanto a hierarquização do saber, mesmo que implicitamente, predomina no ambiente da universidade. Afirmar a obrigatoriedade de uma disciplina é uma escolha muito mais complexa do que se possa prever, principalmente por parte do corpo docente que já está inserido na Universidade. É uma decisão que demanda a desconstrução de epistemologias que estão impregnadas no currículo em formação, podendo comprometer até a existência de outras disciplinas. Reconhecer que algumas narrativas ficaram ocultadas ao longo da história, atingindo negativamente a grande maioria da população negra do país, torna-se um desafio que muitas vezes deverá ser realizado pela própria população que ficou relegada a esse cenário por anos, o que aponta para um segundo desafio: além de inserir o tema, deve-se ocupar o lugar para tal.

<sup>6</sup> Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada na residência da professora em 24 nov. 2017.

Consoante com essa reflexão, Silva (1999), baseando-se na perspectiva crítica do currículo, reafirma que é impreterível que seja feito o questionamento das narrativas hegemônicas que o constituem. Isso pode evitar que a inserção da temática se torne apenas uma adição de temas multiculturais. Cumpre lembrar que, conforme documento oficial das DCNs EREER, essa demanda deve ser realizada por meio de uma construção coletiva entre todos os membros da escola e para além de seus muros, envolvendo:

[...] condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações-étnico raciais não se limitam à escola (BRASIL, 2013, p. 86).

Partindo dessas proposições, implementar a temática africana e afro-brasileira, conforme orienta as DCNs EREER, aproxima-se da concepção de currículo no Ensino Superior, o qual é conceituado por Masetto como “um conjunto de conhecimento, saberes, competências, habilidades, experiências vivências e valores organizados de forma integrada” (MASETTO, 2011, p. 4). Além disso, é preciso tornar essa implementação um projeto que esteja em consonância com o que o autor denomina de proposta curricular inovadora, provocando uma ruptura com as metodologias tradicionais de ensino.



## **A condição do docente: um desafio ou entrave no processo de reformulação do currículo?**

Outro ponto que emergiu nas entrevistas em quase sua totalidade e que também reforça a necessidade de se pensar o contexto no processo de reformulação curricular é a precarização do trabalho docente na Faculdade de Educação. Algumas professoras deram mais ênfase e foram muito incisivas em suas falas sobre essa questão, principalmente as que fizeram uma avaliação sobre o processo de reformulação curricular realizado em 2007, refletindo na mudança do currículo em 2008. Outras, de maneira mais sutil, mencionaram o tema ao fazerem referência ao insucesso e à dificuldade de organização e condução de grupos de pesquisas e afins, isso devido aos vínculos institucionais que muitos docentes possuíam, com uma carga horária fracionada.

Ao percebermos esse cenário, à medida que as entrevistas foram acontecendo, recorremos a autores como Boing e Ludke (2004) e Lessard e Tardif (2014), a fim de nos valermos para nossas análises. Tais autores alertam sobre as variáveis quantitativas que emergem sobre as condições de trabalho docente, como carga horária, tempo de preparo para as aulas, volume de alunos por turma, projetos e salários, o que pode reverberar de forma negativa na execução do trabalho docente.

A primeira ponderação a ser feita, a qual consideramos, neste trabalho, ser a raiz de grande parte das insatisfações narradas, é quanto à situação funcional dos professores. Pelos relatos coletados, desde o período da reformulação curricular em 2007 até a realização das entrevistas em 2017, o ambiente institucional é permeado por inseguranças e incertezas. O quadro de professores do curso de Pedagogia era e é composto por alguns poucos efetivos e a maioria por efetivados pela Emenda Constitucional n. 49/2001<sup>7</sup> e pela Lei Complementar

---

7 Art. 106 - Passam a integrar o quadro efetivo de pessoal da administração pública estadual, em cargo correspondente à função pública de que sejam detentores, os seguintes servidores admitidos por prazo indeterminado: I - o detentor de função pública admitido até a data da promulgação da Constituição da República de 1988; II - o detentor de função pública admitido no período compreendido entre 5 de outubro de 1988 e 1º de agosto de 1990, data da instituição do regime jurídico único no Estado.

n. 100/2007, que efetivou sem concurso público mais de 90 mil servidores designados da Educação e quase 200 funcionários da parte administrativa da Assembleia Legislativa de Minas Gerais em 2007. A grande diferença é que esses efetivados e designados não possuem plano de carreira e estabilidade, ao contrário dos efetivos.

Entre o período delimitado da pesquisa aqui empreendida, 2005 a 2015, muitos professores da instituição tiveram sua situação funcional alterada, tornando-se efetivados sem a realização de concurso público por meio dessa lei, que vigorou entre os períodos de novembro de 2007 e março de 2014, quando foi reconhecida como inconstitucional, e tendo os professores até 31 de dezembro do ano seguinte para deixar o cargo ocupado. Paralelamente a esse movimento, em novembro de 2014, a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), juntamente com a Secretaria de Planejamento e Gestão (Seplag), tornou público o Edital n. 08/2014 para provimentos de cargos das carreiras de professor de Educação Superior. Esse edital também passou por várias alterações, inclusive foi suspenso em 2015<sup>8</sup>. A finalização do processo só ocorreu em fins de 2017, com a efetivação dos aprovados.

Nesse mesmo contexto, a Universidade sofria os impactos do programa Choque de Gestão (2003 a 2010). O programa, implantado pelo governador Aécio Neves no Estado de Minas Gerais, tinha como objetivo principal equacionar a situação fiscal de acordo com as premissas da Lei da Responsabilidade Fiscal (LRF), tendo como uma das metas a redução de pessoal. Essa medida veio

com a justificativa de combater a suposta crise fiscal advinda do governo de Itamar Franco (1998-2002)<sup>9</sup>, na qual as instituições educacionais foram as mais prejudicadas.

---

8 Informações detalhadas sobre o edital disponível em: <<http://www.seplag.mg.gov.br/pagina/gestao-de-pessoas/reclutamento-e-selecao/concursos-publico>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

9 Sobre o programa e seus impactos ver a tese: Santos, Neide Elisa Portes dos. **Gestão e trabalho na universidade**: as recentes reformas de estado e da educação superior e seus efeitos no trabalho docente na UEMG. 269f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

Toda essa instabilidade marcou a história de vida dos professores, interferindo na forma de trabalho, na forma de gestão e especificamente na organização curricular (GOODSON, 2000). Ainda que muitos afirmem que é preciso desvencilhar a vida pessoal da vida de professor, elas estão em concomitância a todo instante.

Nas entrevistas realizadas com as professoras que participaram ativamente da reformulação do currículo (lembrando que optamos por entrevistar professoras que não estiveram à frente das reuniões, mas estiveram entre as mais presentes), percebemos que o lugar que o professor designado ocupou nos debates foi fortemente demarcado de forma negativa, pouco atuante e sem voz nas grandes decisões, ficando as mesmas muito centralizadas no corpo gestor do curso. É relevante destacar que as reuniões de reformulação foram protagonizadas pelas DCNs do curso de Pedagogia, com ênfase no exercício da docência em Educação Infantil. Em alguns momentos, o tema da “História da África” foi pautado, mas de maneira episódica e nas raras vezes em que a temática veio à discussão, o grupo quase que em sua totalidade não transpareceu interesse em aprofundá-lo ou compreendê-lo.

Ao serem interrogadas sobre a dinâmica das reuniões, envolvimento dos professores e comunicação entre os departamentos, duas das entrevistadas relataram que o fato de muitos professores serem aulistas<sup>10</sup> as impedia de participar de forma ativa, pois não tinham tempo para intercalar entre aulas, atividades acadêmicas e reuniões.

[...] tempo, talvez a dinâmica das coisas [...] **esse processo foi de um embate muito grande** [...]. Não é só por causa da docência em si, que seria a habilitação não, mas teve um **jogo de forças aí muito grande** nesse sentido. A própria comissão, a própria dinâmica, nós dividíamos muito, o tempo com sala de aula, era meio apertado na época, **a condição de designado**, nós não tínhamos 40

---

10 De acordo com Santos, “[...] regime integral, a CEE/MG enquadra nessa situação, os profissionais com carga horária entre 30 e 40h; docente em tempo parcial: aquele que tem carga horária entre 20 e 29 h. Cabe lembrar que o Conselho utiliza a nomenclatura docente em tempo contínuo aquele cuja carga horária varia entre 12 e 19h e horista aquele que tem 01 e 11h” (santos, 2014, p. 123).

horas, éramos horistas. Por exemplo, tinha época que eu tinha 30 horas e tinha que ir para esta comissão, entendeu? (PROFESSORA 1, 2017. grifo nosso).

Só que, se eu me lembro aqui, a maioria de nós, professores aqui, eram aulistas, não tínhamos hora para reunião, para pesquisa, para extensão. Só que o equivalente a 70% das horas de aulas eram destinadas para o preparo de aulas, atendimento a alunos, correção de provas... Então as pessoas que foram convocadas para participar destas reuniões usavam este tempo aí. Elas não tinham horas a mais, se não me falha a memória, para participar destas comissões não. Agora, eu como subchefe de departamento, tinha 10 horas, das 40 horas. Aliás, eu não tinha 40 horas, eu tinha 36, 39 horas, então destas 39, 36 horas, eu tinha 10 horas como subchefe de departamento e dentro destas 10 horas eu dedicava para comissão, **quando era convocada para as reuniões.** [...]. Eu acho que eram as condições de trabalho. A maioria dos professores, a grande maioria, mas a grande maioria mesmo! Sei lá, 90% dos professores ou mais eram professores designados. E professores que, muitos deles, não tinham horas para a pesquisa, para extensão. [...]. **Então as pessoas realmente não se sentiam valorizadas pela forma como eram tratadas aqui pelo Estado de Minas Gerais, pela universidade** (PROFESSORA 2, 2017, grifo nosso).

Em um segundo momento, ao serem questionadas sobre o silenciamento em relação à inserção de temas envolvendo as questões étnico-raciais, além da condição docente, emergiu a insegurança quanto à polivalência e amplitude de atribuições que as DCNs do curso de Pedagogia possibilitavam ao pedagogo<sup>11</sup>, mantendo como eixo principal a formação de professores.

Eu acho que tinha interesse dos grupos. Eu acho que faltou um pouco de, eu pessoalmente, maturidade, no sentido de...

---

11 Art. 4º - O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Não, nem sei se maturidade seria a palavra certa, **mas de força, você lutar com um grupo que era muito coeso e que tinha notadamente o interesse em privilegiar seu próprio departamento.** Que era ênfase nas metodologias, porque estavam ensejados pela própria diretriz que dava ênfase na docência. **Era o departamento que tinha maior número de efetivos, se não me engano, naquele momento** (PROFESSORA 1, 2017, grifo nosso).

[...] a maioria dos professores aqui, a maioria dos professores efetivos, participaram de movimentos na defesa do curso de pedagogia, da especificidade da pedagogia, dizendo que a educação no Brasil seria gravemente prejudicada se não tivéssemos profissionais formados, em cursos de graduação e pós-graduação, voltado para a gestão escolar. [...] Então, isso, quando as diretrizes começaram a ser fechadas e eles diziam que o MEC estava fechando esta discussão sem ouvir estes setores que se colocaram contra, o jargão era esse: A transformação do curso de pedagogia em um Normalção Superior. Em um treinamento para licenciatura, apenas [...] eles achavam que isso era uma diminuição do valor do curso de pedagogia. Quando eles viram que não tinha mais jeito, lutaram até as últimas forças contra esta transformação que houve [...]. Quando eles viram que não dava mais jeito, aí eles disseram: “Agora nós temos que transformar o nosso curso aqui, gente, em um curso que vai formar para licenciatura dos anos iniciais do ensino fundamental e para educação infantil, criança pequena de zero a seis anos, ponto final”. E eu acho que foi do oito ao oitenta. Eu pegava o documento e dizia: “Gente, isso aqui não está proibindo de dar conta da gestão não.” [fala dos outros membros da comissão]: “Ah, mas não vai haver mais concurso para supervisor educacional, não vai haver concurso, não vai haver isso mais. Então nós temos é que fazer bem feito a educação da criança pequena e dos anos iniciais do ensino fundamental. E temos que “ter muitas metodologias, etc. e tal.” **“Então só este... Esta luta, como te falei, esta queda de braço, este cabo de guerra é que predominou, entende? [...] O debate era muito intenso e com grupos também que se contrapunham fortemente. Mas eu acho que o que pegava mesmo era a condição de trabalho docente** (PROFESSORA 2, 2017, grifo nosso).

Diante dessa realidade, a fim de identificar se houve alguma ruptura abrupta na grade curricular que justificasse esse receio demonstrado nos depoimentos, bem como analisar os impactos que essa mudança reverberou – inclusive impossibilitando a inclusão das DCNs ERER no currículo –, realizamos um comparativo de como se encontrava a distribuição da carga horária das disciplinas de Metodologias do Conhecimento Escolar dentro dos dois quadros curriculares, o de 1999 e o de 2008.

Primeiramente, no somatório total de horas de um currículo para outro houve uma redução de mais de 5%, todavia se mantendo acima do mínimo exigido pela nova diretriz. Separando-se a visão por quantidade de horas/aula, comparando as disciplinas *versus* Prática Pedagógica de Formação (PPF), percebemos que a queda maior em horas/aula foi dentro das disciplinas, representando uma queda de quase 10% de um currículo para outro, totalizando em mais 300 horas. Já a PPF apresentou uma queda menor que 2%.

Adentrando apenas no quantitativo de horas/aula referente às Metodologias do Conhecimento Escolar dentro do total das disciplinas, percebemos um movimento reverso: ela cresceu em mais de 40%. Isso que dizer que houve uma queda nas horas das disciplinas em sua totalidade, mas um crescimento no total nas disciplinas metodológicas, motivo que justifica a insatisfação apresentada pelas professoras durante o processo de reformulação e após sua implantação. No relato da professora (4), foi possível observar, de maneira mais clara, o acima exposto:

Foi nessa **reforma maldita de 2008**, em que o currículo de 1998 era maravilhoso [...]. **A reforma de 2008 foi feita entre quatro paredes, sem discutir com a comunidade acadêmica, né.** Já em 1998, quando eu entrei, por exemplo, eu entrei em 1997, aí veio currículo de 1998, que foi considerado referência no Brasil inteiro, de tão inovador que ele era. Então, quando eu entrei, eu passei um ano inteiro discutindo esta reforma curricular. Foi muito discutida em

assembleias, nas AIP's [Atividades de Integração Pedagógica] e tudo (PROFESSORA 4, 2017, grifo nosso).

Nesse mesmo diálogo, a professora reforçou sobre a mudança realizada na ementa da disciplina que leciona. Segundo a professora, foi feito um esforço por parte dos professores da disciplina na construção da proposta para reformulação, que foi desconsiderada no final do processo, problema que também se evidenciou através da análise das atas geradas nas reuniões de reformulação curricular de 2007. Ela afirmou ainda que a ementa atual não dialoga com o exercício de sua prática.

Foi a portas fechadas, sabe? Inclusive, não sei se você ao analisar os planos de ensino, **eles fizeram uma ementa para a minha disciplina que nunca foi a ementa da nossa disciplina e eu fico falando até hoje**, porque não consegue mudar. Eles falavam que depois que vai para o MEC não pode mudar. Mas para você ter uma ideia, todos os professores do departamento, o que a gente fazia, juntávamos todos os professores e rediscutíamos as ementas e os planos de ensino. Aí o que acontece, fizemos uma ementa ótima e eles sumiram com nossa ementa. **Aí alguém, da cabeça deles fez uma e colocou lá assim: como é que chama... Não sei o que da infância. Porque como as diretrizes de 2008 falava que precisávamos discutir a infância, falavam que tinha que preparar para a docência da educação infantil, incluir a questão da infância.** De todo jeito nós incluímos, porque precisava. Lógico, eu incluí também. Mas só que na ementa eles sumiram... Acho que foi erro até... (PROFESSORA 4, 2017, grifo nosso).

O depoimento da Professora 4 sobre sua angústia quanto à redução da carga horária da disciplina em função do crescimento da carga horária das metodologias remete à conclusão da pesquisa de Monteiro (2010), que tem a educação das relações étnico-raciais como foco ao analisar o currículo de um curso de Pedagogia de uma universidade privada. Mesmo que Gatti e Nunes (2009) apontem a possibilidade de um foco maior nos aspectos teóricos nesse bloco que as autoras nomeiam de formação específica ou instrumental na pesquisa

realizada sobre os cursos de Pedagogia, Monteiro (2010) conclui o quanto a influência das pedagogias do “aprender a aprender” e das competências, as chamadas metodologias, é prejudicial para o debate da educação étnico-racial, pois tais pedagogias esvaziam os conteúdos e consideram as metodologias de ensino como meras técnicas.

## Conclusão

Após mais de 10 anos de implantação da lei n. 10.639/03 conseguimos perceber o quanto é enorme o desafio do professor na luta antirracista, em destaque dentro da universidade, ao propor ações conforme preveem as DCNs EREER. A criação de “uma política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, que busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros” (BRASIL, 2013, p. 83) em uma sociedade marcada pela ideia de miscigenação e democracia racial, requer rupturas em vários ângulos.

Conscientes de que o currículo é, naturalmente, um espaço de disputa, identificamos, em relação ao curso de Pedagogia da FaE, um cenário marcado por vários fatores que dificultaram a inserção do tema, fatores estes que colaboram para pensarmos e problematizarmos a formação inicial de uma forma geral. Nossa primeira ponderação, considerada uma das mais relevantes, é a necessidade de termos ciência da origem dessa demanda e como esse lugar pode interferir no sucesso da implementação. Para essa reflexão, foi utilizado como referencial teórico o texto de Goodson (1990), no qual o autor aborda os desafios para a criação de uma disciplina acadêmica, marcados por contestações e implicações a depender de sua origem.

O fato de a lei 10.639/03 ter o movimento negro<sup>12</sup> como protagonista ao longo da história, sua inserção no campo da formação inicial pode ser mais atribulada se comparada aos grandes cânones acadêmicos já consolidados no quadro

<sup>12</sup> C.f.: GATINHO, 2008.



curricular e na própria formação dos professores. Outra observação é sobre o quanto o gestor do curso pesa na definição do que irá compor o currículo. No caso da FaE/CBH/UEMG, as decisões no processo de reformulação curricular ficaram centralizadas na direção e coordenação, o que caracterizou uma gestão verticalizada, mantendo o foco na adequação exclusiva para a Educação Infantil. Na ocasião, os poucos professores que pautaram a necessidade de inserir o tema não se fizeram ouvidos pela maioria, fato explicitado nas discussões sobre a condição docente.

A falta de envolvimento do corpo gestor no incentivo de debate de qualquer tema – seja no campo da formação inicial, seja no campo da Educação Básica – impacta significativamente os resultados. Gomes (2012), em pesquisas realizadas sobre o processo de implementação da lei n. 10.639/03 nas escolas de Educação Básica, apontou muito bem esse fato. Ao analisar o papel da gestão da escola e/ou coordenação pedagógica, ficou explícito que o apoio e o envolvimento da gestão foram determinantes nos casos de sucesso dos temas debatidos. Como a educação das relações étnico-raciais na formação envolve alguns conceitos como por exemplo raça e racismo, o envolvimento com as secretarias, sociedade e toda a comunidade escolar é fundamental e, nesse caso, o gestor é a peça chave para essa interlocução.

Outro aspecto impactante é a condição do docente dentro da instituição. Considerando que a maioria dos professores estavam em condição de designados no período da reformulação curricular, ficou explícito, por meio da leitura das atas, que as decisões ficaram centralizadas nas mãos daqueles que mantinham cargos estáveis na instituição.

Enfim, é preciso que a instituição reconheça que, além da necessidade de uma formação adequada à proposta, abordar a temática demanda uma figura preparada e especializada na área. Manter o tema como interdisciplinar ou transversal é um risco e contribui para a manutenção de estereótipos e práticas racistas.

## Referências

BOING, Luiz Alberto; LUDKE, Menga. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação étnico-raciais e para ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, INEP, 2004. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/488171](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/488171)>. Acesso em: 20 jul. 2017.

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

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 20 jul. 2017.

GATINHO, Andrio Alves. **O movimento negro e o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. 2008. 178 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

GATTI, Bernadete Angelina; NUNES, M. M. R. (Orgs). **Formação de professores para o Ensino Fundamental:** estudos de currículos da licenciatura em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. 2009. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/DPE. (Coleção Textos FCC, 29).

GOMES, Nilma Lino (Org). **Práticas Pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da lei n. 10.639/03.** 1. Ed. Brasília: MEC; UNESCO, 2012.

GOODSON, Ivor F. **Currículo:** Teoria e história. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: Nóvoa, Antônio (Org.). **Vida de professores.** Portugal: Porto Editora, 2000.

\_\_\_\_\_. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. **Teoria & Educação**, Porto Alegre: Pannônica, v. 1, n. 2, p. 230-254, 1990.

LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2014.

MASETTO, M. T. Inovação Curricular no Ensino Superior. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 2, ago. 2011, p.1-20.

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

NETO, José Alves Theodoro. A transversalidade e a renovação no ensino de História. In: Karnal, Leandro. **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2004.

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

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14. n. 40 jan./abr. 2009.

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

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