

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARTA MARQUES

**A FORMAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA APÓS A APROVAÇÃO DA LEI Nº
11.645/2008:
ESTUDO DE CASO– UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO
URUGUAI E DAS MISSÕES (URI), CÂMPUS FREDERICO WESTPHALEN**

SÃO LEOPOLDO

2019

Marta Marques

A FORMAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA APÓS A APROVAÇÃO DA LEI Nº
11.645/2008:

Estudo de caso – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
(URI), Câmpus Frederico Westphalen

Tese apresentada como requisito parcial
para obtenção do título Doutora em
Educação pelo Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Isabel Aparecida Bilhão

São Leopoldo

2019

M357f Marques, Marta.
A formação no curso de Pedagogia após a aprovação da
Lei nº 11.645/2008 : estudo de caso – Universidade
Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI),
Câmpus Frederico Westphalen / por Marta Marques. – 2019.
154 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) — Universidade do Vale do Rio dos
Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São
Leopoldo, RS, 2019.

“Orientação: Dr.^a Isabel Aparecida Bilhão”.

1. Formação inicial. 2. Implementação da Lei nº
11.645/2008. 3. Educação das relações étnico-raciais.
I. Título.

CDU: 371.13

Marta Marques

A FORMAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA APÓS A APROVAÇÃO DA LEI Nº
11.645/2008:

Estudo de caso – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
(URI), Câmpus Frederico Westphalen

Tese apresentada como requisito parcial
para a obtenção do título de Doutora em
Educação, pelo Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Isabel Aparecida Bilhão

Aprovada em ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Carla Beatriz Meinerz

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Prof. Dr. Altair Alberto Fávero

Universidade de Passo Fundo – UPF

Prof. Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva

Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Prof.^a Dr.^a Viviane Klaus

Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

AGRADECIMENTOS

Ao meu **Deus**, por ter me dado saúde, força e inspiração para vencer mais esta importante etapa pessoal e de formação acadêmica.

À minha **família**, pai, mãe, irmão, filhos – Paulo Ricardo e Pedro Jorge –, e ao meu companheiro e parceiro Getúlio Jorge, pela compreensão nos momentos de ausência, de irritações e de perturbação. Meu agradecimento especial a vocês, por serem meu maior orgulho, minha inspiração pela busca incessante dos meus objetivos profissionais e pessoais.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Isabel Aparecida Bilhão, pela disponibilidade constante em me auxiliar em todas as fases desta caminhada, pelos ensinamentos, pela paciência e pela socialização dos conhecimentos durante esses quatro anos.

Aos membros da banca de qualificação e da banca de defesa, pela deferência e pelas colaborações oportunas e inestimáveis que qualificaram este trabalho: Prof. Dr. Altair Alberto Fávero, Prof.^a Dr.^a Carla Beatriz Meinerz, Prof. Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva e Prof.^a Dr.^a Viviane Klaus.

Aos amigos, pelas mensagens de otimismo e pelos momentos de alegria e descontração que me proporcionaram.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, pela acolhida, através de sua coordenação, seus professores e funcionários, bem como pela competência no desenvolvimento de sua missão.

Enfim, a todas as pessoas e instituições que, individual ou coletivamente, auxiliaram-me neste processo e que têm meu respeito, reconhecimento e gratidão.

RESUMO

A tese aborda a formação no curso de Pedagogia após a aprovação da Lei nº 11.645/2008, discutindo sua implementação, bem como os desafios e possibilidades encontrados até então para sua efetivação –no contexto do currículo e em outros espaços. A pesquisa foi realizada na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), localizada na cidade de Frederico Westphalen/RS, com alunas(os), professoras(es) e coordenação do curso. Procurou analisar as concepções e formas de implementação da Lei nº 11.645/2008 em diferentes momentos e espaços da formação inicial das(os) acadêmicas(os). A problemática de pesquisa partiu da seguinte indagação: de que forma a Lei nº 11.645/2008 vem sendo implementada no curso de Pedagogia da URI (Câmpus Frederico Westphalen)? Trata-se de um estudo de caso pautado na abordagem qualitativa, de caráter descritivo e exploratório. Partir da análise dos documentos institucionais e posteriormente se embasou em observação direta em sala de aula e na realização de entrevistas. Dentre os principais resultados, destacam-se os diálogos traçados no decorrer do processo das entrevistas e as informações advindas dessa etapa, que proporcionaram reflexões sobre o projeto de formação inicial, o qual ainda se inspira na herança eurocêntrica de organização curricular, pautada por espaços pontuais de dedicação às discussões abordadas pela Lei nº 11.645/2008. Constatou-se também que a efetiva implementação dessa lei demanda muito mais do que seu registro nos documentos institucionais, necessitando comprometimento institucional e da equipe de professores para se pensar, reorganizar e elaborar ações e estratégias que possam ultrapassar o espaço curricular de uma ou mais disciplinas, possibilitando a desnaturalização de questões ligadas às percepções historicamente construídas em nossa sociedade e possibilitando uma educação das relações ético-raciais.

Palavras-chave: Formação inicial. Implementação da Lei nº 11.645/2008. Educação das Relações Étnico-raciais.

ABSTRACT

This thesis approaches an Education undergraduate course structure after the approval of Law nº 11.645/2008, discussing its implementation, as well as the challenges and possibilities that emerged during its execution – either in the curricular context, either in other situations. The research was conducted at the Regional Integrated University of High Uruguay and Missions (URI), located in the city of FredericoWestphalen/RS, by means of interviews with professors, students and the Education undergraduate course coordinator. It sought to analyze the conceptions and forms of implementation of Law nº 11.645/2008 at different moments and spaces of students' undergraduate education process. The research problem emerged from the following question: How Law nº 11.645/2008 has been implemented in URI's Education undergraduate course (FredericoWestphalen Campus)? It is a qualitative, descriptive and exploratory approach, based on documentary analysis. In addition, the research included direct classroom observation and comprehensive interviews. Among the main results, it is possible to highlight the discussions established along the comprehensive interviews, as well as information gathered in this process, generating reflections on the undergraduate students' educational project, which is still inspired in the Eurocentric inheritance concerning curricular organization, since it establishes limited and specific moments for discussions related to Law nº 11.645/2008. It was also possible to show that the effective implementation of this law demands much more than the provisions stated on institutional documents, because it requires commitment from institutions and professors in order to think, to reorganize and to redesign actions and strategies that can surpass the curricular context of one or more classes, enabling institutions to seek a deeper understanding of issues related to historically constructed perceptions in our society.

Keywords: Undergraduate education. Implementation of Law nº 11.645/2008. Ethnic-racial relations.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa com localização das áreas indígenas	40
Figura 2 - Localização do município de Frederico Westphalen no estado do Rio Grande do Sul e na região do Médio Alto Uruguai	41
Figura 3 - Localização dos câmpus da URI.....	44
Figura 4 - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI – Câmpus Frederico Westphalen/RS).....	44
Figura 5 - Demonstração da organização do curso de Pedagogia da URI (Câmpus Frederico Westphalen) em núcleos temáticos.....	80
Figura 6 - Caracterização da disciplina História da Educação	84
Figura 7 - Caracterização da disciplina Realidade Brasileira	86
Figura 8 - Caracterização da disciplina Fundamentos Teóricos e Metodológicos de História	89
Figura 9 - Caracterização da disciplina Antropologia	91
Figura 10 - Caracterizaçãoda disciplina Fundamentos Teóricos e Metodológicos de Artes.....	93

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Documentos selecionados para análise	58
Quadro 2 - Demonstrativo das disciplinas ofertadas que abordam conteúdos relacionados à EREER	73
Quadro 3 - Demonstrativo da organização dos Núcleos	79
Quadro 4 - Sistematização dos Eixos Temáticos por Núcleo.....	81
Quadro 5 - Roteiro de entrevista com as(os) alunas(os): bloco A	102
Quadro 6 - Roteiro de entrevista com as(os) alunas(os): bloco B	102
Quadro 7 - Alterações realizadas na caracterização da disciplina de FTM de História	120

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dimensões institucionais da URI.....	45
Tabela 2 - Ensino: número de discentes	46
Tabela 3 - Número de estudantes indígenas, negros e pardos da URI(curso de Pedagogia).....	54

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DOU	Diário Oficial da União
ERER	Educação para as Relações Étnico-Raciais
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IFRS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas
ONU	Organização das Nações Unidas
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
REPES	Rede de Estudos e Pesquisas em Educação Superior
SUPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
UCPEL	Universidade Católica de Pelotas
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UB	Universidade de Barcelona
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
URI	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNB	Universidade de Brasília
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UFF	Universidade Federal Fluminense
FMI	Fundo Monetário Internacional
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UFG	Universidade Federal de Goiás
UPF	Universidade de Passo Fundo
UNISUL	Universidade do Sul de Santa Catarina
UFPB	Universidade Federal de João Pessoa
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 O CONTEXTO DAS MUDANÇAS NA LDB A PARTIR DA APROVAÇÃO DA LEI Nº 11.645/2008: EMBATES, CONTRADIÇÕES E PERSPECTIVAS	17
2.1 O contexto de aprovação e implementação da Lei nº 11.645/2008 na perspectiva dos movimentos sociais	20
2.2 A Lei nº 11.645/2008: o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena na perspectiva da educação intercultural	30
2.3 Educação das Relações Étnico-Raciais: um desafio proposto para a formação docente	33
3 APROXIMAÇÃO AO CONTEXTO EMPÍRICO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	38
3.1 Breve contextualização da cidade de Frederico Westphalen.....	38
3.2 A Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) – Câmpus Frederico Westphalen.....	42
3.3 O curso de Pedagogia e a formação da(o) pedagoga(o) no Brasil	47
3.4 O curso de Pedagogia da URI (Câmpus Frederico Westphalen) e seu contexto de inserção na região.....	50
3.5 Recursos metodológicos da investigação: o caminho percorrido	56
4 REFLEXÕES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 11.645/2008 NO CURSO DE PEDAGOGIA DA URI (CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN)	64
4.1 A Lei nº 11.645/2008: desafios para a formação docente	64
4.2 O currículo do curso de Pedagogia: aproximações com a Lei nº 11.645/2008	70
4.3 Reflexões sobre o currículo	74
4.4 O ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena na caracterização das disciplinas do curso de Pedagogia da URI	77
4.5 Análises das caracterizações das cinco disciplinas do Projeto Pedagógico do Curso (2016-2017)	83
5 A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 11.645/2008: ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES EDAS ENTREVISTAS	97
5.1 Relato das observações realizadas em sala de aula: encontros e desencontros.....	98

5.2 Análise das narrativas das(as)alunas(os): o que dizem os sujeitos sobre a Lei nº 11.645/2008.....	100
5.3 Análise das narrativas das professoras: aproximações e distanciamentos entre os discursos docentes e o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (2016-2017) no processo de implementação da Lei nº 11.645/2008.....	115
5.4 Balanço geral das reflexões sobre as narrativas	128
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
APÊNDICE A – INDAGAÇÕES FEITAS À COORDENAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA	149
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADO (COORDENAÇÃO).....	150
APÊNDICE C – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLES)	151
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA DE CAMPO	153
APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADO (PROFESSORAS)	155

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa aborda a formação no curso de Pedagogia após a aprovação da Lei nº 11.645/2008, bem como a implementação dessa lei e os desafios e possibilidades encontrados até então para sua efetivação, seja no contexto do currículo, sejam outros espaços oferecidos no âmbito desse curso. A análise empírica foi desenvolvida junto à Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), localizada na cidade de Frederico Westphalen/RS, especificamente com alunas(os), professoras(es) e a coordenação do curso de Pedagogia. A escolha desse curso e dessa instituição deu-se pela importância local e regional que ela tem para a comunidade e pela proximidade entre a URI e diferentes comunidades indígenas¹. Além disso, a Região do Alto Uruguai destaca-se, no seu aspecto populacional, por sua configuração multiétnica. Nesse sentido, as “três matrizes originais dos povos”, no dizer de Darcy Ribeiro (1995, p. 72) – o negro, o índio e o branco –, fazem-se presentes na formação da sociedade, constituindo também a população da cidade de Frederico Westphalen/RS.

A Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008) modificou o Artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases – LDB (BRASIL, 1996) e incluiu, nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio públicos e privados, a obrigatoriedade do estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena, demandando a necessidade de discussões, revisões e debates sobre a implementação desses temas nos currículos escolares. Ao mesmo tempo, provocou a necessidade de reflexões e de mudanças teóricas e práticas, curriculares e metodológicas para sua efetiva implementação nos cursos de formação inicial de professores, como é o caso do de Pedagogia. Nesse sentido, percebi que pode haver muitos espaços dedicados à implementação da Lei nº 11.645/2008 no currículo do curso de Pedagogia da URI (Câmpus de Frederico Westphalen), bem como atividades e momentos distintos para reflexões sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER).

Importa mencionar que este é um estudo que, para além da relevância do tema, carrega a subjetividade de uma pesquisadora de origem afro-brasileira e educadora que, de alguma forma, está envolvida com a educação e com as questões relacionadas à temática das relações étnico-raciais desde o seu nascimento. Nesse

¹ Podemos destacar as comunidades Kaingang e Tupi-Guarani – chamados de “carijós” – no litoral. Maiores informações sobre as comunidades podem ser encontradas em Sponchiado (2014).

sentido, é importante apontar as perspectivas que provocaram a escolha do tema e, em especial, o quão desafiador é pensar sobre o lugar em que se está inserido.

Meu vínculo com a Pedagogia está associado à minha formação inicial, realizada em duas distintas universidades: na URI (Câmpus de Frederico Westphalen) e na Universidade Católica de Pelotas (UCPel), no período de 2004 a 2010. A graduação em Pedagogia capacitou-me para exercer duas funções: de *pesquisadora* e de *professora*. A primeira me possibilitou a compreensão das principais correntes pedagógicas e de seus problemas fundamentais, por meio dos estudos realizados, do conhecimento histórico dos processos de reorganização das políticas educacionais, bem como da possibilidade de produção científica de textos, de artigos e da monografia de conclusão do curso, delineando, assim, os traços de uma futura pesquisadora: capacidade de diálogo com os textos teóricos para a compreensão dos problemas encontrados diariamente no contexto educacional e de produção científica. A segunda, de professora, permitiu que eu realizasse estudos e observações sistemáticas sobre a prática pedagógica desde o início da graduação, o que culminou com os estágios nas diferentes áreas contempladas pelo campo de atuação da Pedagogia. Tal experiência oportunizou o meu contato e a vivência com diferentes contextos educativos escolares e não escolares.

Além disso, durante o período da graduação, exercia docência e atuei em várias atividades inerentes ao campo da Pedagogia. Tais experiências me estimularam a procurar saber cada vez mais sobre a área da docência, sobre ser pedagoga e sobre a própria formação docente para o enfrentamento de dilemas e desafios encontrados nos mais variados cenários educacionais.

Durante essa trajetória, bem como no Mestrado em Educação – realizado na Universidade de Passo Fundo (UPF) –, as questões ligadas à formação docente se mantiveram como uma constante inquietação, especialmente a interrogação de como estaria sendo construída a identidade dos profissionais da área da educação perante tantos desafios cotidianos. Além disso, perguntava-me: como a minha própria formação influenciaria minha ação docente? Nesse contexto, considerando os desafios enfrentados por docentes em processos de implantação e implementação relativos ao currículo escolar, passei a questionar: de que forma estariam sendo contempladas, nos cursos de formação de professores, as questões consideradas “polêmicas”, tais como as ligadas à Lei nº 11.645/2008?

Essas reflexões e questionamentos ajudaram a embasar a trajetória de pesquisa que me trouxe à realização desta tese, que tem como objetivo geral analisar as concepções e formas de implementação da Lei nº 11.645/2008 em diferentes momentos e espaços da formação inicial das(os) acadêmicas(os) do Curso de Pedagogia da URI – Câmpus Frederico Westphalen/RS.

Como objetivos específicos deste estudo, foram estabelecidos os seguintes: analisar o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia, em sua relação com a Lei nº 11.645/2008; identificar, no currículo do curso de Pedagogia, as possíveis concepções e propostas de ações destinadas à abordagem da Lei nº 11.645/2008; analisar as caracterizações das disciplinas (ementa, conteúdo programático e bibliografia) para observar possíveis inserções de discussões e abordagens sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais ao longo do curso de Pedagogia; e identificar e analisar as possíveis ações e atividades práticas realizadas ao longo desse curso para contemplar as questões apresentadas na Lei nº 11.645/2008.

A problemática de pesquisa, por meio da qual pretendia alcançar esses objetivos, parte da seguinte indagação: de que forma a Lei nº 11.645/2008 vem sendo implementada no curso de Pedagogia da URI (Câmpus Frederico Westphalen)? Essa pergunta pode ser desmembrada em outras questões que orientaram a investigação:

- a) A formação inicial tem sido capaz de gerar impacto e/ou conhecimentos sobre as questões abordadas pela Lei nº 11.645/2008 nas(os) estudantes do curso de Pedagogia?
- b) Quais são as percepções das(os) acadêmicas(os) e das(os) professoras(es) em relação às concepções e formas de implementação da EREER no curso de Pedagogia em estudo?

Esta investigação está vinculada à linha de pesquisa 3 – Educação, Desenvolvimento e Tecnologias - do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), a qual tem como foco as relações entre as temáticas educação, desenvolvimento e tecnologias no âmbito dos processos educacionais escolares e não escolares, em diferentes modalidades. A linha problematiza questões de ordem política, sócio-histórica, cultural e

técnica; bem como pesquisa e produz metodologias na interface com a formação da cidadania, com as tecnologias e com os projetos de desenvolvimento².

Metodologicamente, esta pesquisa é um estudo de caso que se utiliza de procedimentos que envolvem análise de documentos, observação direta em sala de aula e entrevistas com: a então coordenadora curso; professoras que ministram as disciplinas de Fundamentos Teóricos e Metodológicos de Artes e Fundamentos Teóricos e Metodológicos de História; e discentes.

A fim de atender aos objetivos geral e específicos da pesquisa, esta tese está estruturada em quatro capítulos, além desta introdução e das conclusões, os quais explico brevemente, a seguir.

No Capítulo 2, intitulado “O contexto das mudanças na LDB a partir da aprovação da Lei nº 11.645/2008: embates, contradições e perspectivas”, apresento algumas reflexões que permitem compreender a conjuntura da homologação da Lei nº 11.645/2008; as mudanças decorrentes dessa aprovação na Lei nº 9.394/1996 (LDB), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; bem como os embates, as contradições e as perspectivas de formação docente que permeiam sua implantação.

No Capítulo 3, “A aproximação ao contexto empírico: procedimentos metodológicos da pesquisa”, contextualizo brevemente as características da região e da cidade de Frederico Westphalen, onde se localiza o campo empírico desta investigação, enfocando especialmente a população e as principais características da instituição, do curso de Pedagogia e do perfil dos seus alunos. Além dessas informações, o capítulo aborda os procedimentos metodológicos da pesquisa, destacando os percursos realizados e identificando os critérios de sua estrutura, no que diz respeito a seus objetivos, procedimentos e abordagens de análise dos dados que permitiram a construção desta tese.

No Capítulo 4, “Reflexões sobre a implementação da Lei nº 11.645/2008 no curso de Pedagogia da URI (Câmpus de Frederico Westphalen)”, apresento algumas reflexões sobre o processo de implementação da Lei nº 11.645/2008 no currículo do curso investigado, bem como os desafios e as possibilidades existentes na grade curricular e na formação docente para efetivação da referida lei.

² Informações obtidas através do sítio eletrônico: <http://www.unisinus.br/mestrado-e-doutorado/educacao/presencial/sao-leopoldo/linhas-de-pesquisa>. Acesso em: 06 dez. 2018.

Por sua vez, o Capítulo 5, intitulado “A implementação da Lei nº 11.645/2008: análise das observações e das narrativas”, volta-se à análise das falas que emergiram durante as entrevistas realizadas com as(os) alunas(os) e professoras(es) do curso de Pedagogia, no intuito de entender e refletir sobre os espaços dedicados à implementação da Lei e sobre a relação entre essas falas e a observação realizada nas disciplinas de Fundamentos Teóricos e Metodológicos de História e Fundamentos Teóricos e Metodológicos de Arte.

Assim, a pesquisa desenvolvida tem a pretensão refletir sobre as concepções e formas de implementação da Lei nº 11.645/2008 em diferentes momentos e espaços da formação inicial das(os) acadêmicas(os) do curso de Pedagogia da URI – Câmpus Frederico Westphalen/RS. Nesse sentido, o capítulo a seguir apresenta reflexões sobre a conjuntura da homologação da Lei nº 11.645/2008, discutindo alterações advindas da sua aprovação na Lei nº 9.394/1996 – a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional –, bem como os embates, as contradições e as perspectivas de formação docente que permeiam sua implantação.

2 O CONTEXTO DAS MUDANÇAS NA LDB A PARTIR DA APROVAÇÃO DA LEI Nº 11.645/2008: EMBATES, CONTRADIÇÕES E PERSPECTIVAS

O objetivo deste capítulo é apresentar algumas reflexões que permitem compreender a conjuntura da homologação da Lei nº 11.645/2008³ e as mudanças decorrentes de sua aprovação na Lei nº 9.394/1996 (LDB), que estabelece as diretrizes e bases da educação no país. Nesse percurso, abordo também os embates, as contradições e as perspectivas de formação docente que permeiam sua implantação.

Em decorrência do que consta na Lei nº 11.645/2008, altera-se a redação do art. 26-A da LDB, estabelecendo-se a inclusão, no currículo oficial da rede de ensino pública e privada, da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena. É importante destacar que, quando nos referimos à Lei nº 11.645/2008, estamos evidenciando o valor simbólico das lutas traçadas pelos movimentos e grupos sociais nesse contexto. Sendo assim,

É importante lembrar que a Lei representa uma grande conquista para o movimento indígena brasileiro no plano legal e também reflete um contexto internacional de afirmação dos direitos sociais e individuais das minorias e dos grupos historicamente marginalizados. (BRASIL, 2015, p.2).

A aprovação dessa lei e suas especificidades, cuja redação passou a incorporar a LDB, é oriunda de amplas discussões e lutas de negros(as) e indígenas na busca de sua autoafirmação na sociedade brasileira, bem como de valorização e respeito às diferenças e diversidades raciais, étnicas, culturais e linguísticas.

Nessa direção, constata-se que, nas últimas décadas, têm sido estabelecidas algumas políticas de reconhecimento das diversidades étnicas e culturais em nível internacional, fazendo com que acordos, decretos e convenções se tornem realidades multilaterais. Dentre esses documentos, destacam-se: a Convenção nº 169/1989, da Organização do Trabalho, que trata sobre os povos indígenas e tribais, a qual foi homologada no Brasil pelo Decreto nº 143/2002; a Declaração das Pessoas Pertencentes às Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas; a Resolução nº 47/135/ 1992; a Declaração e o Programa de Ação, adotados em 2011, na Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e

³ É importante lembrar que temos conhecimento da redação do Art.26-A da LDB, o qual inicialmente foi alterado pela lei nº 10.639/2003, reconhecendo a necessidade de inclusão da História e da Cultura Afro-brasileira nos currículos da Educação Básica.

Intolerância Conexa; a Declaração das Nações Unidas (ONU) sobre o Direito dos Povos Indígenas, de 2007; e a nossa própria Constituição Federal de 1988. Esse conjunto de documentos internacionais dos quais o Brasil é signatário, em conjunto com as leis nacionais, exerceu influência direta na definição da Lei nº 11.645/2008.

Contudo, sabemos que somente a existência desses decretos, acordos e leis, assim como a Lei nº 11.645/2008 e a alteração provocada por ela no art. 26-A da LDB, não são suficientes para assegurar sua implementação. Sobre esse embate, a autora Márcia Terra Ferreira (2016) pondera que:

Não assegura, por si, que o imaginário, bem como as práticas racistas e discriminatórias existentes nos espaços educativos, irá desaparecer; que o silenciamento e a invisibilidade dos estudantes negros e indígenas desaparecerão em um passado mágico, que passarão a ser tratados com equidade e respeito, considerando sua diversidade étnico-racial e cultural. (FERREIRA, 2016, p. 112).

Certamente, para que se possam superar as questões apontadas pela autora e pelos movimentos que lutaram por essas conquistas, a efetivação das alterações provocadas pela Lei nº 11.645/2008 está para além da sua “simples” formulação legalizada pela sociedade e/ou pelo sistema educacional brasileiro. Mais especificamente, seu avanço e sua real efetivação estão relacionados a pressões constantes dos grupos sociais, constituídos por negros(as) e indígenas, juntamente com intelectuais, estudiosos(as) e políticos(as) engajados(as) na luta antirracismo, em prol da valorização e do reconhecimento da importância histórica desses grupos para a sociedade brasileira, juntamente como próprio Estado.

Torna-se importante ressaltar que o art.26-A da LDB sugere bem mais do que a mera inclusão de novos conteúdos programáticos nos currículos ou, em especial, em áreas como Literatura, Educação Artística e História brasileiras. É necessário, nessa perspectiva, que se “repensem as questões étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para a aprendizagem e objetivos” (FERREIRA, 2016, p.114), bem como espaços de formação de professores, entre outros profissionais, reforçando, com isso, a função da escola de promover o respeito e a valorização da diversidade brasileira. Portanto, não se trata apenas da mudança de um foco etnocêntrico de raiz europeia para um africano ou indígena, mas de uma ampliação dos currículos escolares e da formação docente, para que se possa abarcar a diversidade cultural brasileira e promover a Educação das Relações Étnico-Raciais em todos os espaços curriculares e escolares.

Nesse contexto, as Diretrizes Operacionais para Implementação da História e das Culturas dos Povos Indígenas na Educação Básica (BRASIL, 2015), decorrentes da Lei nº 11.645/2008⁴, trazem à tona a reflexão sobre a possibilidade de interpretação reducionista do §1º do art. 26-A, o qual enfatiza os *conteúdos programáticos* que deveriam ser abordados na implementação da referida lei. Já o §2º do mesmo artigo faz um esclarecimento sobre essa possível interpretação simplificada do dispositivo definido no parágrafo §1º e evidencia que “os conteúdos referentes à história e a cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira.” (BRASIL, 2015, p.7). Em outras palavras, esses conteúdos podem ser desenvolvidos tanto nas atividades acadêmicas (disciplinas, módulos, seminários, estágios) comuns aos cursos de formação quanto nas atividades específicas. Além disso, cada instituição superior pode propor iniciativas e estratégias para a implementação da Lei nº 11.645/2008, não ficando engessada aos exemplos da legislação.

Nesse sentido, o Parecer 14/2015, referente às Diretrizes Operacionais em questão, reafirma, também, “que a correta inclusão da temática tem fortes repercussões pedagógicas, tanto na formação de professores quanto na produção de materiais didáticos.” (BRASIL, 2015, p.8). Assim, cabe o questionamento: como fica, de fato, a formação docente nessa perspectiva?

Para que se possa pensar em possibilidades de resposta a essa indagação, podemos recorrer a alguns estudos de autores como Gomes, Jesus e Alves (2012), Rocha (2015), Meinerz e Pereira (2017), entre outros, os quais contribuem para o entendimento desse desafio posto à formação docente. Tal desafio concerne aos espaços dedicados à lei e às ações que podem ser desenvolvidas para atender à LDB, em especial no que se refere: ao art. 26-A da LDB; ao Parecer 14/2015 (BRASIL, 2015), que trata das Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008; e às Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2006b), dentre outros dispositivos legais.

⁴ Diretrizes são dimensões normativas que historicamente podem, a partir das determinações iniciais, tomar novos rumos. Diretrizes não visam a desencadear ações uniformes; todavia, objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações, avaliando-as e reformulando-as quando necessário. (BRASIL, 2004b, p. 26).

Assim, com a pretensão de auxiliar no entendimento das alterações propostas pela Lei nº 11.645/2008, na próxima seção, apresento alguns dos embates históricos que ajudam a compreender o contexto de promulgação da referida lei, a qual altera o escopo da LDB, ampliando sua redação e desafiando os cursos de formação docente a repensarem a importância da construção de uma educação mais respeitosa em relação às diferenças e às diversidades raciais, étnicas e culturais, valorizando a dinâmica social brasileira, bem como possibilitando a superação de preconceitos e discriminações.

2.1 O contexto de aprovação e implementação da Lei nº 11.645/2008 na perspectiva dos movimentos sociais

Para que se possa compreender a promulgação da Lei nº 11.645/2008, sua implementação e sua importância para o contexto educacional, assim como para a população brasileira, não se pode desconsiderar o estabelecimento da Lei nº 10.639/2003⁵ (BRASIL, 2003), bem como seus respectivos desafios e embates ocorridos até o momento.⁶ Para a publicação dessas leis, foi decisiva a apropriação das lutas históricas traçadas por movimentos negros, militantes, simpatizantes, dentre outros, pelo fortalecimento das discussões e pelo reconhecimento da importância do combate ao preconceito, ao racismo e a todas as formas de discriminação existentes, assim como pela valorização da cultura africana, afro-brasileira e indígena na constituição da sociedade brasileira.

Ao longo de 388 anos⁷, o Brasil, primeiramente como colônia portuguesa e posteriormente como nação politicamente independente, foi oficialmente escravocrata. No período colonial, escravizaram-se, inicialmente, as populações originárias; e, a partir de 1532, passou-se a receber milhões de africanos, sequestrados de seus países de origem, trazidos como mercadorias e bens a serem comercializados. Em 13 de maio de 1888, a Princesa Isabel assinou a Lei nº 3.353, conhecida como a Lei Áurea, que marcou a oficialização da abolição da escravidão no Brasil, dando liberdade aos corpos dos escravizados. Nesse sentido, a condição dos ex-escravos seria a condição de homens livres e com igualdade de direitos.

⁵ As diretrizes previstas pela referida lei foram ratificadas pela Lei 11.645/08, que também inclui a temática do indígena.

⁶ Ressalto que, neste tópico, faço apenas um breve apanhado histórico envolvendo lutas sociais que se traduziram em movimentos sociais organizados e em agendas políticas.

⁷ Considerando-se o período de 1500 a 1888.

Mas, conforme explicam Bastide e Fernandes (1955) e Fernandes (1978), esses homens livres foram “deixados à própria sorte” e sem capital social; mesmo libertos, não contavam com políticas que pudessem incluí-los nos processos sociopolíticos e econômicos da sociedade vigente.

O capital social, aqui pensado na acepção de Pierre Bourdieu, é o conjunto de recursos que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de intercâmbio e de inter-reconhecimento, ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas que também são unidos por ligações permanentes e úteis. (BOURDIEU, 1998, p. 67). Nesse sentido, ao serem mantidos fora das relações dos grupos que tinham acesso às instituições republicanas, a condição de livres não lhes deu direito à cidadania plena, pois lhes concedia direitos civis, mas não garantia as condições de relações sociais necessárias para sua sobrevivência. Segundo Augusto Sales dos Santos,

A abolição da escravatura no Brasil não livrou os ex-escravos e/ou afro-brasileiros (que já eram livres antes mesmo da abolição em 13 de maio de 1888) da discriminação racial e das consequências nefastas desta, como a exclusão social e a miséria. A discriminação racial que estava subsumida na escravidão emerge, após a abolição, transpondo-se ao primeiro plano de opressão contra os negros. (SANTOS, 2005, p.21).

Há, no período pós-abolição, a identificação dessa opressão contra os negros, que se tornou uma das principais características da sociedade atual. Apesar da instituição da Lei Áurea, as condições dos negros que aqui viviam como libertos não eram dignas e nem estáveis. Nesse sentido, a necessidade de superação do preconceito racial, que se manifesta em todas as esferas da sociedade, vem sendo historicamente percebida pelos negros, que, segundo as reflexões de Santos (2005), “tinham que criar técnicas sociais para melhorar a sua posição social e/ou obter mobilidade social vertical, visando a superar a condição de excluídos ou miseráveis.” (SANTOS, 2005, p. 21).

É possível dizer, também, que houve um silenciamento por parte do Estado em relação a essas questões—tanto que, no período pós-abolição, as modificações no campo das políticas não tinham como propósito “promover a cidadania dos ex-escravos e de seus descendentes nem de reverter à intolerância étnica, o racismo e as desigualdades herdadas do sistema escravista.” (ESCOBAR, 2010, p.44). Diante

desse contexto, foi necessário um rompimento do processo de invisibilidade social imposto pela escravidão, no qual a comunidade negra passou a se organizar, a “criar técnicas” (SANTOS, 2005), de forma mais sistematizada, procurando não somente denunciar suas condições, mas lutar e reivindicar seus direitos. Conforme Santos, “houve uma propensão dos negros em valorizar a escola e a aprendizagem escolar como um ‘bem supremo’ e uma espécie de ‘abre-te sésamo’ da sociedade moderna.” (SANTOS, 2005, p.21-22). Nesse âmbito, a escola passou a ser vista pelos negros como um locus de possibilidades para a ascensão social.

Além disso, outros instrumentos ou técnicas de mobilização social e de luta contra a discriminação racial foram utilizados por vários grupos da comunidade negra no Brasil. Dentre eles, é possível destacar as organizações de luta contra o racismo, como a Imprensa Negra; a Frente Negra Brasileira (FNB), nos anos 1930; o Teatro Experimental do Negro (TEM), em 1944; e o Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978; entre outros. Todos esses grupos e movimentos realizaram ações fundamentais no enfrentamento da desigualdade e do racismo e na luta pelo direito de oportunidades iguais para todos os brasileiros.

Neste momento, não é possível aprofundar as especificações de cada grupo ou movimento, nem todas as lutas traçadas e ações realizadas⁸. No entanto, cabe destacar que o MNU reforçou a importância do ato em homenagem a Zumbi, líder do Quilombo dos Palmares, realizado pelo Grupo Palmares, em Porto Alegre, no dia 20 de novembro de 1971, propondo, assim, que o dia 20 de novembro se tornasse o Dia Nacional da Consciência Negra. O MNU também mobilizou a sociedade brasileira e outros movimentos negros, em 1986, para a elaboração da nova Constituição, que entraria em vigor no ano de 1988. Naquele contexto, seus integrantes organizaram e enviaram, aos membros da Assembleia Constituinte, uma longa lista de reivindicações elaborada com base nas definições da Convenção Nacional do Negro pela Constituinte⁹, indicando, “aos dirigentes do país, e, em especial deferência, a todos os membros da Assembleia Nacional Constituinte – 1987” (SANTOS, 2005, p.25), o seguinte:

⁸ Para saber mais sobre as ações realizadas por esses grupos, ver, entre outros: Santos (2007), Barbosa (2002), Gomes (2005) e Munanga (2001).

⁹ A Convenção Nacional do Negro pela Constituinte foi realizada em Brasília (DF) nos dias 26 e 27 de agosto de 1986, com representantes de 63 entidades do Movimento Negro de dezesseis estados da federação brasileira, com um total de cento e oitenta e cinco inscritos.

O processo educacional respeitará todos os aspectos da cultura brasileira. É obrigatória a inclusão nos currículos escolares de I, II e III graus, do ensino da História da África e da História do Negro no Brasil; Que seja alterada a redação do § 8º do artigo 153 da Constituição Federal, ficando com a seguinte redação: "A publicação de livros, jornais e periódicos não dependem de licença da autoridade. Ficam proibidas a propaganda de guerra, de subversão da ordem ou de preconceitos de religião, de raça, de cor ou de classe, e as publicações e exteriorizações contrárias à moral e aos bons costumes. (SANTOS, 2005, p.25).

Em 1990, o MNU, juntamente com outros movimentos negros, organizou a Marcha do Zumbi dos Palmares, uma das ações de visibilização da luta contra o racismo pela cidadania e pela vida. O evento foi realizado no dia 20 de novembro de 1995, em Brasília, quando os seus organizadores foram recebidos pelo então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, no Palácio do Planalto. Mais uma vez, as lideranças dos movimentos negros denunciaram a discriminação racial e condenaram o racismo contra os negros no Brasil. Mais do que isso, entregaram ao chefe de Estado brasileiro o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, que continha várias propostas antirracistas. No que diz respeito à educação, cito as seguintes:

Implementação da Convenção Sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino. Monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União. Desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade racial, Identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras. (SANTOS, 2005, p. 25).

Como resultado da realização da marcha Zumbi dos Palmares e de pressões exercidas pelos movimentos sociais negros, deu-se início ao reconhecimento, por parte de alguns políticos, da necessidade de reformulação das normas que regulamentavam o sistema de ensino de estados e municípios, tendo em vista que a educação escolar foi utilizada pelos movimentos sociais como uma via de ascensão desses grupos e como uma estratégia de luta contra o racismo. Nesse mesmo sentido, os movimentos negros uniram forças na tentativa de mudar o cenário vigente, pois a educação também era vista como um instrumento de manutenção da desigualdade racial. Para isso, reivindicaram de estados e governos a aprovação de leis e de instrumentos normativos, na tentativa de banir, dos currículos escolares brasileiros, toda e qualquer possibilidade de racismo institucional que pudesse acontecer de maneira direta ou indireta.

Além dessas iniciativas, outros grupos nacionais e internacionais documentos influenciaram e influenciam a formulação de políticas educacionais brasileiras, proporcionando afirmação dos direitos sociais e individuais desses grupos. Nesse sentido, destaco a influência de convenções e conferências, como a Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino (1960) e as três Conferências Mundiais Contra o Racismo (1978, 1983 e 2001). Esses eventos ajudaram a definir os significados dos conceitos de racismo, discriminação e preconceito racial, propondo também medidas de proteção a todos os povos que sofrem com essas questões.

Um exemplo de tratado internacional que influenciou a criação de políticas educacionais e de ações afirmativas no Brasil é o Programa de Ação da Declaração de Durban. Essa influência pode ser observada no item nº 10 do Programa:

Insta os Estados a assegurarem o acesso à educação e a promoverem o acesso a novas tecnologias que ofereçam aos africanos e afrodescendentes, em particular a mulheres e crianças, recursos adequados à educação, ao desenvolvimento tecnológico e ao ensino à distância em comunidades locais; ainda, insta os Estados a promoverem a plena e exata inclusão da história e da contribuição dos africanos e afrodescendentes no currículo educacional. (ONU, 2001, p.40).

É possível perceber que tal item do Programa de Ação aborda a inclusão da história e da contribuição dos africanos e afrodescendentes nos currículos educacionais. Isso é resultado de reivindicações e pressões internas e externas de grupos e movimentos ativistas.

Em 9 de janeiro de 2003, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei Federal nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003), que alterou a Lei das Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) –, a qual passou a vigorar acrescida dos seguintes artigos:

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

§ 1ª - 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.

§ 2ª - 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.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra. (BRASIL, 1996).

A sanção da Lei nº 10.639/2003 pode ser considerada um dos passos no caminho de “reparação humanitária do povo brasileiro, pois abre caminho para a nação brasileira adotar medidas para corrigir os danos materiais, físicos e psicológicos resultantes do racismo e de formas conexas de discriminação.” (CAVALLEIRO, 2006, p.21). Adicionalmente a isso, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o Parecer CNE/CP 3/2004 (BRASIL, 2004a), que instituiu as diretrizes curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas, a serem executadas pelos estabelecimentos de ensino dos diferentes níveis e modalidades, cabendo aos sistemas educacionais, no âmbito de sua jurisdição, orientar e promover a formação dos responsáveis ao cumprimento dessas diretrizes.

Observo que os povos indígenas também se mobilizaram em torno dos debates para a elaboração da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Nesse âmbito, “suas conquistas também foram fixadas na lei maior do país, possibilitando a garantia dos direitos à demarcação das terras, saúde e educação¹⁰ diferenciadas e específicas” (SILVA, 2012, p. 215), oportunizando a visibilidade das demandas indígenas por parte da sociedade em geral. Além disso, eles conquistaram, nas últimas décadas de mobilização, considerável visibilidade como atores políticos, “exigindo a implantação de políticas públicas que respondam às suas demandas por direitos sociais específicos” (SILVA, 2012, p. 213) e contestando “o desconhecimento, os preconceitos, os equívocos e a desinformação generalizada sobre os indígenas, até mesmo entre os educadores.” (SILVA, 2015, p.218).

Respondendo às lutas e mobilizações dos movimentos indígenas durante décadas, de forma semelhante ao que vinha sendo realizado pelos movimentos negros – na busca de respeito, reconhecimento e direitos específicos e diferenciados –, “a Lei nº 11.645/2008 surge nesse contexto de busca desses povos, pela concretização de diálogos interculturais, tendo em mente um sistema educacional que possa conviver e efetuar trocas com essas sociedades indígenas.” (FERREIRA, 2017, p. 117). Desse modo, tal lei emergiu como possibilidade não só de reconhecer esses povos, mas também de superar a sua invisibilidade. Nesse âmbito, é necessário considerar que, “Apesar da colonização,

¹⁰ No que tange à questão educacional, podemos destacar, ainda, que a Constituição lhes assegura a utilização nas suas escolas da “língua materna e seus processos de aprendizagens”. Além disso, o MEC, em relação à educação escolar indígena elaborou os Parâmetros e os Referenciais Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental para Educação Escolar Indígena, dentre outros instrumentos.

do genocídio, da exploração da catequização, da tentativa de incorporar os indígenas à sociedade nacional, estes povos mantiveram-se aqui, resistentes, mesmo que por vezes silenciados”. (FERREIRA, 2017, p.118).

Sendo assim, a Lei nº 11.645/2008 consiste, também, na quebra desse silenciamento, passando a determinar a inclusão do ensino da história e de culturas indígenas nos currículos escolares, com “a pretensão de possibilitar o respeito dos demais brasileiros e o reconhecimento das sócio-diversidades no país” (SILVA, 2012, p. 213), despertando novos olhares e exigindo novas posturas, medidas e definições por parte de toda a sociedade. Nas palavras de Gersem Baniwa, sócio diversidade tem relação com a “diversidade existente entre os povos indígenas, a história de cada um, o contexto no qual vivem e o princípio fundamental do direito de se autodefinirem.” (BANIWA, 2006, p.47).

Nessa direção, a LDB, alterada por força da Lei nº 10.639/2003, que incluiu a temática da história e da cultura afro-brasileira nos currículos das escolas de Educação Básica, teve seu escopo ampliado a partir da publicação da Lei nº 11.645/2008, que deu nova redação ao art. 26-A da LDB, para contemplar a história e a cultura dos povos indígenas. O texto recebeu a seguinte formulação:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e histórias brasileiras. (BRASIL, 2008).

Desde a aprovação da Lei nº 11.645/2008, os sistemas de ensino e as instituições educacionais brasileiras vêm sendo desafiados a contemplar, em seus currículos e PPCs, além da temática da cultura afro-brasileira, a cultura dos povos indígenas. Diante desse contexto histórico e passados mais de dez anos da publicação da Lei nº 11.645/2008, é necessário refletir sobre algumas inquietudes referentes a esses possíveis desafios abrangendo sua *implantação e implementação*.

No sentido abordado por Nilma Lino Gomes, no livro *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03(2012)*, esses dois conceitos podem ser considerados pontos importantes para a construção de políticas. Segundo a autora, “o início de toda e qualquer política pública atravessa um momento inaugural, uma etapa de apresentação de uma perspectiva que se abre à sociedade, denominada *implantação*.” (GOMES, 2012, p.26). Após esse momento de apresentação, de regulamentação, de debates, de análise, de identificação dos recursos necessários e das possíveis tensões sobre o tema, inicia-se a fase de *implementação*, que é o momento de “execução deste plano, programa ou projeto que leve à sua prática por meio de providências concretas.” (GOMES, 2012, p.26). No entanto, a autora adverte que:

Ao distinguir esses dois momentos não se pretende realizar uma passagem estanque e linear entre a implantação e a implementação. São momentos interdependentes, que, conforme a concepção da legislação em questão, podem se dar como movimentos contínuos. (GOMES, 2012, p.26-27).

Em outras palavras, no momento em que as tensões da implantação se apresentam, vão se estabelecendo um conjunto de ações pensadas para a implementação, incluindo possibilidades de resposta aos possíveis problemas identificados. Exemplo disso, segundo Ana Cláudia Oliveira da Silva (2012), são as ações articuladas com a capacitação dos quadros técnicos de instâncias governamentais, sejam federais, estaduais ou municipais, para o combate aos racismos institucionais, bem como para a “formação continuada” de professores que já atuam e, principalmente, daqueles que estão “em formação nas universidades públicas e privadas, nos mais diversos cursos de licenciatura e magistério.” (SILVA, 2012, p. 220). Isso significa dizer que, “no âmbito dos currículos dos cursos de licenciatura e de formação de professores, deve ocorrer à inclusão de cadeiras obrigatórias, ministradas por especialistas, tratando especificamente das temáticas abordadas na lei.” (SILVA, 2012, p. 220).

Em âmbito nacional, o Ministério da Educação formulou, em 2008, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – embora, naquele momento histórico, logo após a publicação da Lei nº 11.645/2008, “ainda não estivesse claramente definido no Conselho Nacional de Educação (CNE) as Diretrizes relacionadas à temática dos povos

indígenas.”(BRASIL, 2015, p.5). Entretanto, o Plano foi concebido com o objetivo de orientar a adoção dos procedimentos de implementação da Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e, no que coubesse, da Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008), considerando que ambas compartilham a mesma preocupação de combate ao racismo.

Nessa perspectiva de necessidade de implementação e entendimento, a Lei nº 11.645/2008, como percebemos, não foi acompanhada desse importante instrumento. A longa demora na aprovação dessa diretriz pode ser considerada como um sintoma de menor força política do Movimento Indígenano no momento em que ocorreu a aprovação da lei – aspecto que pode ser considerado uma das possíveis explicações para as dificuldades encontradas quanto à sua implementação nos sistemas educacionais brasileiros.

Mesmo assim, a aprovação da Lei nº 11.645/2008, entre outros instrumentos normativos, passa a ser uma das grandes conquistas alcançadas, tanto pelo movimento negro quanto pelo indígena. Entretanto, no que tange a sua implantação e implementação, tal avanço tem-se constituído num importante desafio às instituições de ensino, principalmente em termos de formação de docentes e organização das matrizes curriculares, dentre outros fatores.

Frente a isso, em 2015, a temática da história e das culturas dos povos indígenas, decorrente da Lei nº 11.645/2008, recebeu um olhar atento do Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Indicação¹¹ CNE/CEB nº 1/2011, proposta em 7 julho de 2011, aprovando o Parecer CNE/CEB nº 14/2015 (BRASIL, 2015), que trata das “Diretrizes Operacionais para a Implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008”, tendo como relatora Rita Gomes¹² do Nascimento, indígena do povo Potiguara. Ela foi integrante e presidente da comissão de acompanhamento e avaliação da execução das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, juntamente com outros membros permanentes dos movimentos negro e indígena

¹¹ I - Indicação – ato propositivo subscrito por um ou mais conselheiros, contendo sugestão justificada de estudo sobre qualquer matéria de interesse do CNE. Mais informações disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/p99.pdf>.

¹² Informações obtidas no portal do MEC: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/quem-e-quem>.

desde 2003, como: Nilma Lino Gomes (relatora); Arthur Roquete, Luiz Dourado, Luiz Roberto Alves e Malvina Tuttman (membros).

Todavia, com base nas informações descritas pelo CNE no referido documento, pode-se perceber que esse fomento pelas Diretrizes em decorrência da Lei nº11. 645/2008 surge impulsionado, além da pressão política, pela necessidade de sua compreensão por parte das instituições educacionais, dos seus agentes e suas comunidades. Constata-se, também, que persistem muitas incompreensões referentes à implementação da lei – seja em ações, em espaços ou em momentos – no próprio currículo, ou até mesmo no PPC dos cursos de formação docente. Nas escassas ações existentes, segundo o Parecer CNE/CEB nº 14/2015 (BRASIL, 2015), são encontrados problemas relacionados à representação dos povos indígenas no imaginário social brasileiro, tais como:

- reificação da imagem do indígena como um ser do passado e em função do colonizador;
- apresentação dos povos indígenas pela negação de traços culturais (sem escrita, sem governo, sem tecnologias);
- omissão, redução e simplificação do papel indígena na história brasileira;
- adoção de uma visão e noção de índio genérico, ignorando a diversidade que sempre existiu entre esses povos;
- generalização de traços culturais de um povo para todos os povos indígenas;
- simplificação, pelo uso da dicotomia entre índios puros, vivendo na Amazônia versus índios já contaminados pela civilização, onde a aculturação é um caminho sem volta;
- prática recorrente em evidenciar apenas características pitorescas e folclóricas no trato da imagem dos povos indígenas;
- ocultação da existência real e concreta de povos indígenas particulares, na referência apenas “aos índios” em geral;
- ênfase no “empobrecimento” material dos estilos e modos de vida dos povos indígenas. (BRASIL, 2015, p.6-7).

Certamente, para que o tratamento das temáticas abordadas pela Lei nº 11.645/2008 possa ocorrer de maneira efetiva, os sistemas de ensino, os professores e todos os responsáveis pela sua implementação devem buscar não só ter conhecimento sobre a EREB, mas superar os principais problemas que impedem sua efetivação e que acabam por reforçar preconceitos e produzir desinformação sobre os povos indígenas e afro-brasileiros.

Sendo assim, o acolhimento da diversidade cultural por parte das instituições educacionais “passa a contribuir decisivamente para a construção de um pacto social democrático, igualitário e fraterno” (BRASIL, 2015, p.8), que promove o respeito, a aceitação e o apreço pela diversidade das culturas humanas existentes no país.

Dessa forma, “o estudo da temática da história e da cultura indígena/afro-brasileira na Educação Básica, nos termos deste Parecer, deverá ser desenvolvido por meio de conteúdos, saberes, competências, atitudes e valores.” (BRASIL, 2015, p.9).

Pensar, pois, numa educação voltada à temática afro-brasileira e indígena é compreender o universo cultural existente no Brasil e possibilitar mudanças que sejam significativas e atendam às determinações contidas na LDB (BRASIL, 1996), em seu art. 26-A, bem como seguir as orientações contidas no Parecer nº 14/2015 (BRASIL, 2015), dentre outros documentos que orientam a implementação do estudo da história e da cultura indígena/afro-brasileira na educação básica e na formação docente.

A próxima seção volta a reflexões acerca de algumas das possibilidades e desafios concernentes ao entendimento sobre a interculturalidade, tendo como espaço de efetivação a Lei nº 11.645/2008 e sua implementação nos ambientes educacionais.

2.2 Lei nº 11.645/2008: o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena na perspectiva da educação intercultural

O conceito de interculturalidade, nesta tese, fundamenta-se na perspectiva da autora Catherine Walsh, que observa que “la interculturalidad ha significado una lucha en la que han estado en permanente disputa asuntos como identificación cultural, derecho y diferencia, autonomía y nación.” (WALSH, 2009, p. 5). A escolha desse conceito está relacionada à sua semelhança com a definição que consta na própria Lei nº 11.645/2008. De modo geral, a interculturalidade tem se mostrado, nos últimos anos, um tema “chave” em políticas públicas, em reformas educacionais, estando presente em diversos documentos que orientam a educação em nosso país. Nesse contexto, as instituições educacionais são percebidas como locus político, cultural e social-contextos que, segundo Catherine Walsh (2009, p. 5), podem ser vistos como “el espacio de construcción y reproducción de valores, actitudes e identidades y del poder histórico-hegemónico del Estado. Por eso mismo, el planteamiento de que la interculturalidad sea eje y deber educativo es substancial.”

A discussão sobre a interculturalidade e o espaço educativo como fator indispensável para sua efetivação, dentro de uma concepção de educação intercultural, propõe-nos, de certa forma, desafios de pensar sobre as diferenças

culturais para além do simples reconhecimento e tolerância: instiga-nos a discutir estruturas de poder e desigualdades que, como sabemos, atravessam nossa sociedade e a organização do próprio conhecimento escolar. Nessa perspectiva, apresento alguns enfoques que podem contribuir para a reflexão acerca do tema, partindo das seguintes indagações: em que consiste a educação intercultural? De que forma ela é apresentada pela Lei nº 11.645/2008?

As reflexões de Juan Ansión (2000, p.44) destacam que a “interculturalidade não pode se limitar apenas a valorizar a diversidade cultural, nem a respeitar o direito de cada um a manter sua própria identidade”, mas a “buscar a construção de relações entre esses grupos sócio-culturais, oportunizando o aprender e o mudar no contato com o outro”. Nessa direção, podemos dizer, ainda, que as identidades se constroem na própria dinâmica do encontro e das tensões, reconhecendo-se como fonte de possibilidades de desenvolvimento para todos.

Respeitar a diversidade, incentivar a relação e a comunicação entre os grupos numa posição de igualdade, promover o intercâmbio de conhecimentos, saberes e práticas culturais podem ser pressupostos de uma educação intercultural, constituindo-se em um dos desafios apresentados pela Lei nº 11.645/2008 aos contextos educacionais e seus agentes. Para Fidel Tubino,

A interculturalidade surge como um discurso que busca criar condições para o diálogo entre os membros das diversas culturas que coexistem num país. Propõe uma atitude dialógica e um respeito à diversidade vista como potencial e como fonte de riqueza. (TUBINO, 2005, p.2).

Assim, a interculturalidade não pode ser vista como algo focado apenas no reconhecimento da diversidade e da diferença cultural, tendo como objetivo sua mera inclusão nos espaços educacionais e em seus currículos. Ela deve ser considerada uma educação de reconhecimento do outro, promovendo o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais.

A visão de Catherine Walsh (2009) sobre interculturalidade oferece embasamento para a reflexão frente à Lei nº 11.645/2008, apresentada como uma possibilidade de educação intercultural. Nesse âmbito, a referida autora distingue interculturalidade não crítica e crítica. Segundo Walsh, a visão crítica está relacionada à seguinte perspectiva:

[...] no partimos del problema de la diversidad o diferencia en sí, sino del problema estructural-colonial-racial. Es decir, de un reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y “blanqueados” en la de cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores.(WALSH, 2009, p.4).

Diante dessas colocações, a interculturalidade em uma perspectiva crítica pode ser percebida como uma construção de grupos ou de comunidades, os quais têm sofrido uma história de submissão e subalternização e passaram a lutar a requerer do Estado transformações de estruturas, de políticas, de instituições e de relações sociais que possam contribuir para a construção de diferentes condições – dentre elas, a condição da existência de uma educação intercultural. Nesse sentido, pensando no escopo da Lei nº 11.645/2008, é importante considerar que a educação intercultural não deveter somente como alvo as populações indígenas, os afrodescendentes ou outras minorias presentes no país, mas toda a população nacional.

Assim, a interculturalidade, no contexto de uma concepção de educação intercultural, poderá fortalecer a construção da dinamicidade das identidades e de suas culturas; potencializar os processos de empoderamento desses indivíduos; oportunizar a autonomia da emancipação social; estimular o diálogo, o reconhecimento, o respeito por esses indivíduos e por suas culturas; bem como estimular possíveis relações entre esses diferentes sujeitos e atores socioculturais. Ciente disso, concordo com a autora quando ela afirma:

[...] que la interculturalidad debe ser entendida como designio y propuesta de sociedad, como proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación estructural y socio-histórica, asentado en la construcción entre todos de una sociedad radicalmente distinta.(WALSH, 2009, p. 4).

Sendo assim, a educação intercultural, proposta na Lei nº 11.645/2008, reforça a necessidade de mudança não apenas das relações, mas das estruturas, das condições, dos dispositivos e das ações que possam viabilizar as orientações sobre o entendimento dos processos de construção social da identidade do país e dos povos e culturas excluídos desse processo. Torna-se, também, um processo de estudo e aprendizagem sobre as concepções de interculturalidade, de uma nova prática educativa e formativa, bem como de uma nova política educativa, que passa a possibilitar a construção de um Estado pluriétnico.

Considero que o desafio fundamental está em vincular à perspectiva da interculturalidade a proposta de educação intercultural apresentada pela Lei nº 11.645/2008. Trata-se de uma tarefa complexa, pois a interculturalidade, quando introduzida em uma proposta de educação intercultural, é, muitas vezes, conduzida pelos seus agentes com uma abordagem aditiva e até folclórica, limitando-se a introduzir alguns componentes de culturas e de grupos sociais considerados “diferentes” – o que vai de encontro ao proposto tanto por autores já mencionados como pela própria Lei nº 11.645/2008.

Por fim, cabe salientar que a implementação da educação intercultural nos espaços formativos não deve ser entendida apenas como o cumprimento de uma política educativa, ou como uma abertura resultante da democratização do Brasil. Tal iniciativa precisa, antes, ser compreendida como resultado de uma longa luta dos movimentos negros e indígenas por visibilidade e reconhecimento por parte do Estado e da sociedade brasileira. Dessa forma, é essencial que as instituições universitárias e escolares se conscientizem dessa importante implementação para a qualidade educacional em nosso país.

Na seção a seguir, busco demarcar algumas reflexões, com base em produções já existentes, sobre formação docente e inclusão da Educação das Relações Étnico-Raciais no curso de Pedagogia.

2.3 Educação das Relações Étnico-Raciais: um desafio proposto para a formação docente

Nesta seção, proponho, com base na análise de estudos anteriores, construir reflexões que possam contribuir para a formação docente e a inclusão da Educação das Relações Étnico-Raciais no processo formativo de docentes no curso de Pedagogia. Entendo a ERER a partir da seguinte definição:

[...] a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime. Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. (BRASIL, 2006b, p. 236).

Por esse motivo, na presente seção, é importante ressaltar que delimito o debate em torno da questão negra e indígena, embora a Educação das Relações

Étnico-Raciais contemplem estudo de variadas raças/etnias e culturas que constituem a sociedade brasileira.

De modo a entender a dinâmica e os desafios propostos ao cenário de formação inicial de docentes no curso de Pedagogia e para que “a historiografia do negro e do indígena possam ser foco nos programas de formação docente é necessário que haja um conjunto de conhecimentos amplos e críticos sobre a temática, que resgatem positivamente a presença desses em nossa sociedade.” (SILVA, 2014, p.58). Além disso, é importante que esses cursos e essas instituições deixem de lado a visão homogeneizadora e linear de sociedade e percebam as diferentes formas de aprender e ensinar, voltando-se à valorização da diversidade social e à educação intercultural e multicultural.

Nesse contexto, a Lei nº 11.645/2008 instiga-me a pensar sobre formação inicial de docentes e sobre a desconstrução da pretensa neutralidade existente até então. Santos (2013) chama a atenção ao fato de que “velhos problemas” em relação à formação de professores merecem atenção, “os quais evidenciam desarticulações em diferentes níveis, dentre elas a mais preocupante a desarticulação entre a teoria e a prática, entre o discurso e a ação, o que se configura de grande gravidade no tocante às questões raciais no Brasil.” (SANTOS, 2013, p. 152).

A complexidade dessas relações é inegável, pois nelas estão implicados o entendimento das dinâmicas socioculturais e a capacidade de mobilização política de grupos, a qual se materializa em políticas públicas e se reflete no contexto educacional de nosso país. Diante disso, torna-se necessário reconhecer que “as instituições educacionais têm-se mostrado omissas quanto ao dever de reconhecer positivamente a criança negra [e também a indígena] no cotidiano escolar, o que converge para o afastamento dela do quadro educacional.” (CAVALLEIRO, 1999, p. 50).

Nesse sentido, (i) a Lei nº 11.645/2008, ao inserir no currículo escolar a história e a cultura afro-brasileira e indígena; (ii) o 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, criado em 2009 (BRASIL, 2009a); e (iii) as Diretrizes Operacionais para a Implementação da História e das Culturas dos Povos Indígenas na Educação Básica, publicadas em decorrência da Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2015), ao traçarem orientações curriculares nacionais para os diversos níveis da educação brasileira, constituem-se em

embasamentos importantes para a disseminação da Educação das Relações Étnico-Raciais em âmbitos institucionais/formativos.

No entanto, para que essa legislação se efetive no cotidiano, torna-se indispensável o planejamento de um processo formativo que implique um conjunto de ações e estratégias articuladas, para que se possa compreender de fato o multiculturalismo – conceito aqui compreendido conforme a definição de Antonio Flávio Moreira e Vera Maria Candau:

Multiculturalismo em educação envolve a natureza da resposta que se dá nos ambientes e arranjos educacionais, ou seja, nas teorias, nas práticas e nas políticas. Multiculturalismo em educação envolve, ainda, um posicionamento claro a favor da luta contra a opressão e a discriminação a que grupos minoritários têm, historicamente, sido submetidos por grupos mais poderosos e privilegiados. (MOREIRA; CANDAU, 2008, p.7).

Contudo, a difusão dessa noção de multiculturalismo, bem como a de qualquer outra voltada à superação de discriminações e preconceitos, só ocorrerá se estiver imbricada no cotidiano formativo dos professores. Por esse motivo, como ponderam Ieda de Camargo e Mozart Linhares da Silva,

A formação docente precisa ser revistada, novas abordagens necessitam ser pensadas, uma nova concepção de História e de cultura é imposta para que se possa fazer dessa legislação um caminho de mudanças na forma como o brasileiro percebe a constituição de sua própria sociedade. Trocar as lentes a partir das quais se possa construir novas cosmovisões sobre as relações interétnicas no Brasil é fundamental para que, como não é raro, a legislação não se torne letra morta. (CAMARGO; SILVA, 2013, p. 3).

Nesse sentido, percebe-se que as instituições de ensino superior e seus cursos de formação inicial de docentes necessitam avançar, no sentido de uma reflexão e ou redefinição do que tem sido o seu papel frente à produção de conhecimentos específicos sobre a Educação das Relações Étnico-raciais. Mais especificamente, os cursos superiores de formação, como é o caso do de Pedagogia, ainda necessitam engendrar, em seus projetos curriculares, debates ligados à EREER, visto que ela promove a abertura para uma educação intercultural, conforme proposto pela Lei nº 11.645/2008.

Para melhor compreensão de quão abrangente é a necessidade de avanço dessas redefinições sobre a EREER em cursos de formação docente, segue um balanço realizado de pesquisas de mestrado e doutorado já efetuadas em diferentes instituições sobre o tema em questão. Essas investigações apontam indícios de um

campoinvestigativo ainda pouco explorado, que, em virtude da relevância dessa lei e de suas respectivas temáticas – principalmente para os cursos de formação docente –, necessita ser mais amplamente abordado.

Os seguintes critérios embasaram os buscadores utilizados nesse levantamento, que teve como ponto de partida o ano de 2003 – em virtude da homologação da Lei nº 10.639/2003¹³– até o ano de 2017:

- a) Implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais, conforme proposto pela Lei nº 11.645/2008;
- b) Formação de professores na perspectiva étnico-racial;
- c) Implementação da Lei nº 11.645/2008 nos cursos de licenciatura, em especial no curso de Pedagogia.

Frente às leituras, foi possível realizar o seguinte balanço:

- a) Os estudos voltam-se para a discussão de aspectos e discursos favoráveis, contrários e históricos da implementação da Lei, tanto na educação básica quanto na educação superior.
- b) Tais trabalhos também abordam resultados e dificuldades atinentes a programas e ações afirmativas implementados em diferentes escolas municipais, estaduais e cursos superiores: dentre os focos destacados em cada investigação, estão a formação docente em vários níveis; a discussão sobre ações, dilemas, dificuldades e efetividade no âmbito do currículo das instituições de ensino no nosso País; bem como avaliação ou reflexões sobre as ações já realizadas pelas instituições para que ocorra a implementação da Lei. Nesse âmbito, destaco os trabalhos dos seguintes autores, os quais foram importantes para as reflexões realizadas em diferentes momentos deste trabalho: Ana Cristina Castro do Lago (2013), Lídia da Silva Cruz Ribeiro (2014), Elisiane Sasso dos Santos (2014), Osvaldo Mariotto Cerezer (2015), Laura Fernanda Rodrigues da Rocha (2015), Eliane Almeida de Souza (2009), dentre outros.
- c) Há também publicações que analisam as políticas públicas, as modalidades de ações afirmativas e seus processos de implementação no

¹³ Esse ano é considerado um marco simbólico, tido simultaneamente como um ponto culminante das lutas antirracistas no Brasil e com 2003 um ponto de partida para a renovação da qualidade social da educação brasileira. (BRASIL, 2009a).

contexto da educação básica e do ensino superior. Como exemplos, podem ser citados os trabalhos de Renata Righetto Jung Crocetta (2014), Lídia da Silva Cruz Ribeiro (2014), Walter Gunther Rodrigues Lippold (2008), dentre outros.

- d) Alguns estudos encontrados realizam análises do contexto brasileiro, considerando dados demográficos e socioeconômicos, com vistas a compreender as desigualdades geradas pela cor da pele, pela raça ou pela cultura. Entre outros estudos, os de Edson Silva (2012) e de Nilma Lino Gomes e Rodrigo Ednilson de Jesus (2013) abordam questões referentes: à realidade brasileira em geral; aos povos indígenas e a suas lutas e conquistas nas últimas décadas – que os tornaram reconhecidos como atores sociopolíticos em nosso País –; e ao campo conflitivo no qual se encontram as políticas públicas em educação voltadas para a garantia do respeito à diversidade.

Nesse sentido, abrem-se significativas possibilidades de novos questionamentos, novos campos empíricos, novos enfoques, novas problemáticas e novos avanços, bem como perspectivas de novas discussões acerca de possíveis limitações no que diz respeito à implementação da Lei nº 11.645/2008 em cursos de formação docente.

No próximo capítulo, apresento o contexto da região da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Câmpus Frederico Westphalen, e seu curso de Pedagogia (foco desta investigação), bem como os procedimentos metodológicos que embasaram esta pesquisa.

3 APROXIMAÇÃO AO CONTEXTO EMPÍRICO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo volta-se à contextualização do campo empírico: localiza geograficamente a cidade de Frederico Westphalen, sua região, sua população, bem como o contexto da instituição investigada, incluindo o respectivo curso de Pedagogia e o perfil dos seus egressos.

Além dessas informações, o capítulo também apresenta os procedimentos por meio dos quais realizei a pesquisa, destacando os trajetos metodológicos desenvolvidos, bem como identificando os critérios de sua estrutura no que diz respeito aos objetivos, procedimentos e abordagens utilizadas na construção da análise dos dados.

3.1 Breve contextualização da cidade de Frederico Westphalen

A cidade de Frederico Westphalen, sede da URI, foi oficializada no dia 15 de novembro de 1928, pelo Intendente de Palmeira das Missões, como 13º Distrito de Frederico Westphalen. À época, a localidade ainda era pertencente ao município de Palmeira das Missões, sendo oficialmente elevada à categoria de município em 1º de setembro de 1953. (IBGE, 2017).

A origem do atual município de Frederico Westphalen¹⁴ está vinculada à colonização do alto Vale do Rio Uruguai, aos municípios de Palmeira das Missões e Iraí, bem como ao pioneiro que deu seu nome à localidade. Segundo a história consagrada, os primeiros colonizadores eram refugiados da Revolução Federalista de 1893, que chegaram à região no ano seguinte. Posteriormente, instalaram-se alguns grupos de diversas etnias, dentre elas a italiana – vinda principalmente de Caxias do Sul e Guaporé –, a alemã, a portuguesa e a polonesa. Além disso, os Kaigangs também faziam e fazem parte da colonização da cidade e são muito presentes na vida da comunidade.

Frederico Westphalen, ou “Barril”, como ainda é conhecida por muitos, é o centro regional e o maior município da microrregião do Médio Alto Uruguai, localizada ao Norte do Estado e formada por 23 municípios, cuja população

¹⁴ Maiores informações sobre a história do município podem ser acessadas em: <https://fredericowestphalen.webnode.com.br/cidade/historico/>

total atinge em torno de 180 mil habitantes num raio de 80 km. A cidade localiza-se a 434 km de Porto Alegre e atualmente conta com uma população de aproximadamente 30 mil habitantes, distribuídos em uma área de 264.976 km².

Frederico Westphalen está próximo de um dos maiores remanescentes de Floresta Atlântica do Norte do Estado do Rio Grande do Sul: o Parque Estadual do Turvo, localizado no município de Derrubadas, a 70 km de Frederico. Dentro do parque, encontra-se o Salto do Yucumã, considerado a maior queda d'água longitudinal do mundo¹⁵. Frederico Westphalen também fica localizado entre o Parque Florestal de Nonoai – uma das últimas reservas de mata nativa do estado, rica em araucárias que se espalham pelos 17.499 hectares do parque – e a Reserva Indígena de Nonoai – a segunda área indígena protegida mais antiga do estado, pelo Decreto nº 13.795/1962¹⁶.

Um fator que chamou a atenção ao longo da pesquisa é que a população do município declara como sendo 84,32% branca, 0,22% amarela, 0,03% indígena, 13,74% parda e 1,70% negra. (DATAPEDIA, 2016). Observando esses dados, acredito que possa haver alguma incompatibilidade entre a declaração dos habitantes e a realidade percebida na cidade, podendo haver algum tipo de constrangimento em se declarar negro ou indígena. Tal situação poderia estar relacionada à questão da identidade dessas pessoas. Como ressalta Gomes,

[...] a identidade é uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflito e de diálogos. Ela implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. (GOMES, 2003, p.2).

Com isso, ser negro ou indígena e afirmar-se sendo negro e indígena, no Brasil, não é algo que se limita à cor da pele ou a características específicas; é também uma postura política, que se reflete em todos os espaços. Diante de tal fator, essa questão torna-se importante para os(as) educadores(as) negros(as) e brancos(as) e para os(as) acadêmicos(as) da própria URI, campus de Frederico Westphalen, para que a instituição possa compreender esse processo de identidade ou de negação existente na região.

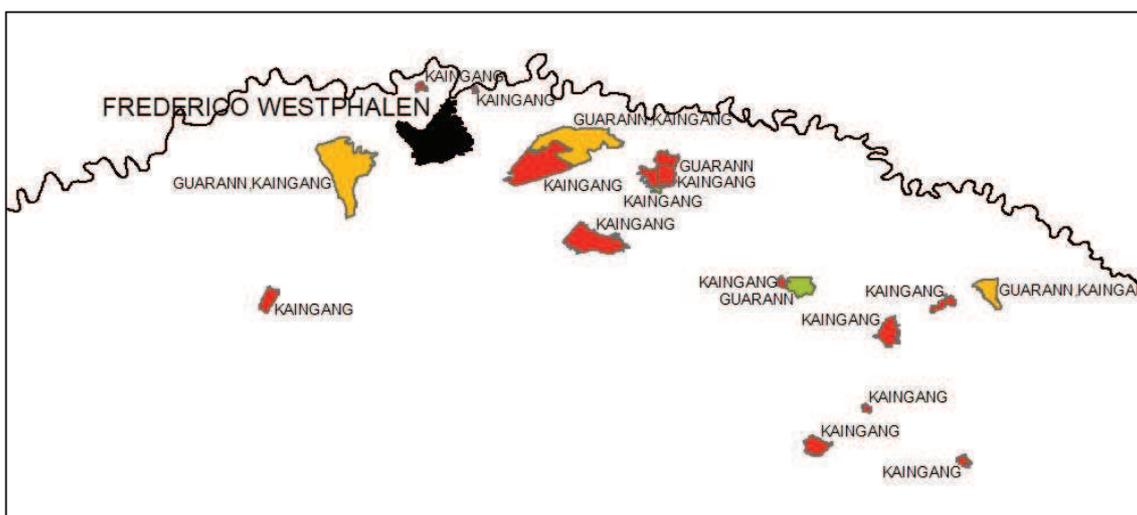
¹⁵ Informações retiradas do sítio eletrônico: <http://viajarpelomundo.com.br/frederico-westphalen-um-lugar-para-conhecer-e-voltar/>. Acesso em: 9 abr. 2018.

¹⁶ O decreto pode ser acessado em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/documentos/decreto-n-13795-de-100762-altera-confrontacoes-da-reserva-florestal-de-nonoai>.

Esse município pode ser considerado um dos maiores da microrregião do Médio Alto Uruguai, sendo o comércio a atividade econômica geradora maior percentual do Produto Interno Bruto (PIB). A economia ainda está ligada a indústrias, agroindústrias familiares e agricultura, a qual se caracteriza pela produção de feijão, milho, soja, hortaliças, avicultura, suinocultura, entre outras atividades rurais, como produção de leite, queijo, salame, geléias, etc. Esse contexto impacta o presente campo investigativo, pois, segundo informações fornecidas pela então coordenadora do curso, “a maioria dos estudantes do curso de Pedagogia são de classe média baixa, filhos e filhas de pequenos agricultores, de professores estaduais, de funcionários de pequenas empresas, dentre outros”¹⁷.

Cabe ainda mencionar que a cidade é rodeada por municípios com áreas indígenas¹⁸, tais como Caiçara (10 km), Seberi (13 km), Iraí (30 km), entre outras.

Figura 1 - Mapa com localização das áreas indígenas



Fonte: Brasil (2014).

Além da URI, Frederico Westphalen conta com outras instituições de ensino superior: Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar), Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) e Centro de Educação Superior Norte-RS (CESNORS), unidade vinculada à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Todas essas

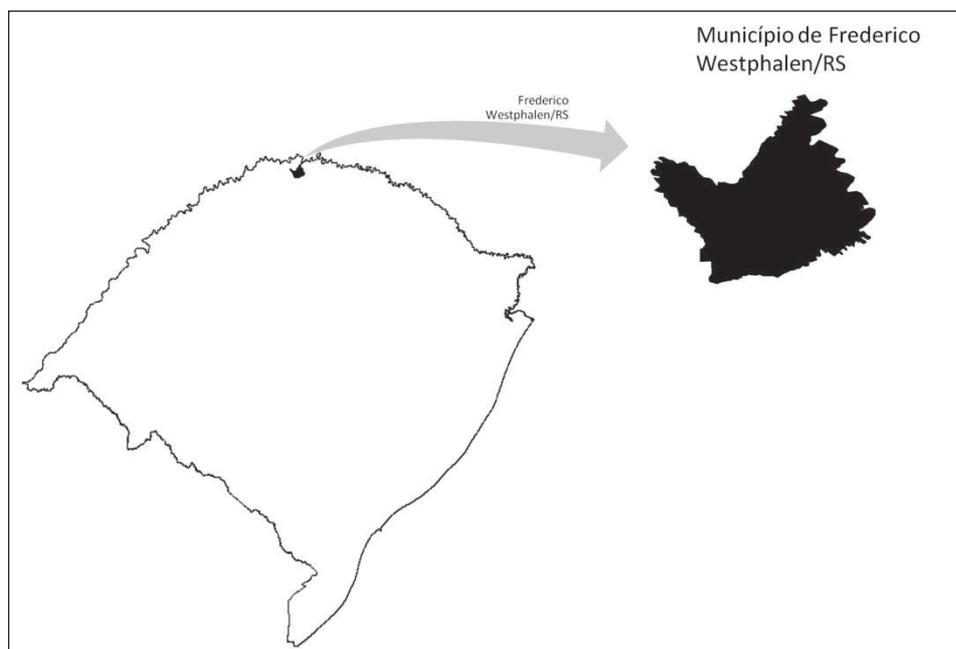
¹⁷ Essas informações foram produzidas no ano de 2017/2, numa primeira aproximação ao campo empírico, realizada com a então coordenadora do curso de Pedagogia, através de uma entrevista aberta com questões semiestruturadas, cujo roteiro consta no Apêndice A.

¹⁸ Informações e aprofundamentos históricos sobre a Região do Alto Uruguai e sua configuração multiétnica podem ser encontradas em: <http://www.fw.uri.br/NewArquivos/publicacoes/publicacoesarquivos//189.pdf>.

entidades possibilitam a uma parcela da população local e regional o acesso ao ensino universitário.

A localização da cidade é especificada na figura abaixo:

Figura 2 - Localização do município de Frederico Westphalen no estado do Rio Grande do Sul e na região do Médio Alto Uruguai



Fonte: IBGE (2017).

A partir do exposto e tendo como base as informações históricas eo contexto regional atual da cidade de Frederico Westphalen, pode-se afirmar que não há uma única cultura existente nessa região, mas sim um espaço multiétnico onde o negro, o índio e o branco sefazem presentes na formação da sociedade. Essas questões relacionam-seàs diversas culturas existentes nesse mesmo espaço, aspecto que pode gerar diferenças relacionadas a raça, etnia, gênero, sexualidade, classe social, dentre outras dinâmicas existentes em nossa sociedade, as quais afirmam a presença e a existência desses grupos socioculturais diversos.

Na próxima seção, apresento algumas especificidades históricas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) e seu câmpus localizado na cidade de Frederico Westphalen. Ressalto que abordo somente as características consideradas pertinentes a esta investigação, não sendo minha intenção realizar um estudo histórico sobre o surgimento da instituição na região ou na referida cidade.

3.2 A Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) – Câmpus Frederico Westphalen

As informações apresentadas nesta seção têm como base informacional os documentos da URI, incluindo o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC) 2016-2017 (URI, 2016b), o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), 2016-2020 (URI, 2016a), e o sítio institucional. É necessário pontuar que o Projeto Pedagógico analisado possui partes compartilhadas com os demais câmpus que também ofertam o curso de Pedagogia e outras disciplinas específicas de cada região.

A Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) é uma instituição comunitária de ensino superior, com sede administrativa localizada na cidade de Erechim, Rio Grande do Sul (RS). É mantida pela Fundação Regional Integrada, entidade de caráter técnico-educativo-cultural com sede na cidade de Santo Ângelo/RS. Sua constituição deve-se às demandas das regiões das quais cada instituição faz parte. Reconhecida pela Portaria nº 708 em 19 de maio de 1992, atualmente a URI é caracterizada como universidade comunitária. Por receber essa caracterização, possui natureza de instituição pública de ensino, mas com uma gestão privada (não sendo administrada pelo governo) que não visa ao lucro e nem possui um proprietário particular. Segundo documento oficial da instituição,

É Comunitária, ou seja, é de todos sem ser de ninguém. Criada pela sociedade civil e pelo poder público das localidades onde atualmente estão inseridos seus Câmpus, a URI é reconhecida como uma instituição responsável por desencadear o desenvolvimento sociocultural e econômico das comunidades. (URI, 2014, p. 13).

A URI cresceu em meio às necessidades do contexto regional de seus diferentes câmpus¹⁹, sendo eles Erechim, Frederico Westphalen, Santiago, Santo Ângelo e as extensões de Cerro Largo e São Luiz Gonzaga. Nesse sentido, o perfil da instituição está pautado no desenvolvimento regional; “assim sendo, procura integrar-se à cultura de suas regiões de abrangência.” (URI, 2016a, p. 23). Segundo esse documento institucional, a universidade procura atender às demandas da comunidade.

¹⁹Desde 2017 o plural da palavra “campus” pode ser escrito de duas formas: com acento circunflexo “câmpus” ou em sua forma tradicional (latim) “*campi*”. A mudança foi adotada pela Assessoria de Comunicação do Ministério da Educação (MEC), em seu manual de redação, a fim de facilitar o uso da língua materna e incentivar sua valorização a partir de um estudo realizado pela Universidade de Brasília (UnB). Informação disponível em: <http://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/noticias/noticia.jsf?id=40644>. Acesso em: 19/11/2018.

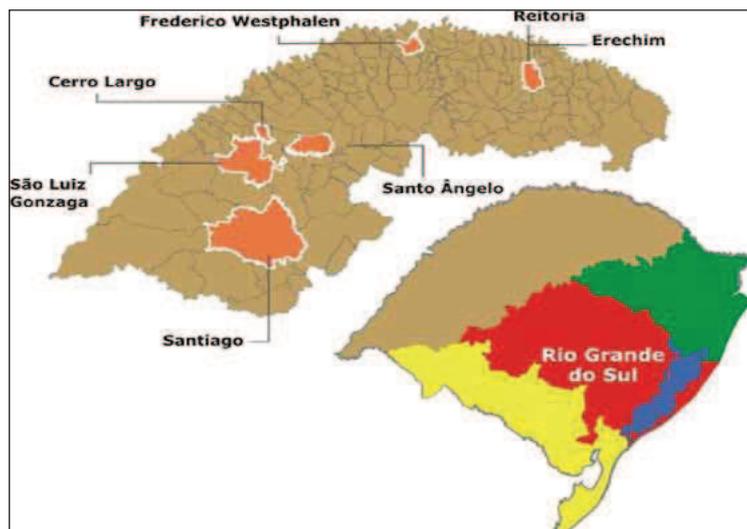
Ressalvo que, mesmo com o seu reconhecimento como uma instituição comunitária, sem fins lucrativos e tendo a responsabilidade de promover o desenvolvimento sociocultural e econômico das comunidades nas quais se encontra inserida, os cursos ofertados na instituição não são gratuitos, o que faz com que uma parcela da população não seja público-alvo dessa instituição. Todavia, assim como muitas outras instituições, a URI adere aos programas do Governo Federal— como é o caso do Programa Universidade para Todos (ProUni) e do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), ambos do Ministério da Educação— para poder, de certa forma, sanar essa lacuna de acesso à educação superior por uma parcela mais ampla da população.

Como mencionado, a URI de Frederico Westphalen localiza-se no Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul; portanto, pertence a uma microrregião onde vivem comunidades indígenas que constroem a sua trajetória e buscam cada vez mais a inserção no panorama acadêmico. Nesse âmbito, programas específicos do Governo Federal, criados nas últimas décadas do século XX e no início do século XXI²⁰, beneficiam esses grupos em condição social e racial historicamente desfavorável (como indígenas, negros, deficientes, quilombolas, entre outros).

A seguir, na Figura 3, segue uma imagem que ilustra a localização das cidades onde estão instalados câmpus da URI, além da Reitoria. Já na Figura 4, tem-se uma tomada aérea da instituição (câmpus de Frederico Westphalen), que permite observar a dimensão da área ocupada e do seu espaço físico.

²⁰ Refiro-me ao Programa Universidade para Todos (ProUni), criado pela Medida Provisória nº 213, de 10/09/2004, e instituído pela Lei nº 11.096, de 13/01/2005 (BRASIL, 2005); ao Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), instituído pela Lei nº 10.260/2001 (BRASIL, 2001); bem como a outras ações e programas vinculados a políticas de democratização do acesso à educação superior.

Figura 3 - Localização dos câmpus da URI



Fonte: URI (2009).

Figura 4 - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI – Câmpus Frederico Westphalen/RS)



Fonte: Acontece... (2016).

A busca pela promoção da cultura, com base nos escritos do PDI-2016-2020 e do próprio PPC 2016-2017 (URI, 2016b), são considerados fatores importantes. Nesse sentido,

O cultural ocorre quando os grupos têm a sua própria religião, crenças, costumes, atitudes e estilos de vida em geral, mas compartilham outros grupos diferentes. Já o estrutural ocorre quando os grupos têm as suas próprias estruturas e instituições sociais, enquanto compartilham outras. (CASHMORE, 2000, p. 415).

A URI, portanto, inserida no contexto regional de suas cidades/comunidades, ao perceber suas diversidades culturais, poderá contribuir para esses meios aos quais pertence e onde atua, tendo a possibilidade de cumprir com sua missão, que está vinculada a uma formação que seja “capaz de construir conhecimento; promover a cultura, o intercâmbio, a fim de desenvolver a consciência coletiva.”(URI, 2016a,p.15).Frente aos documentos analisados nesta investigação, acredito que a URI, como instituição de ensino, busca atender à diversidade na qual se insere, procurando desenvolver atividades que possam contemplar o pluralismo local de cada câmpus. Nessa perspectiva, a implementação da Lei nº 11.645/2008 vem ao encontro da busca pela valorização das diferenças culturais existentes, possibilitando, assim, que instituições de ensino como a URI possam oportunizar, através de diferentes espaços e momentos, uma formação voltada para o respeito e a valorização da história e da cultura afro-brasileira e indígena.

Os cursos ofertados pela URI são reconhecidos pelo MEC e ministrados em seus câmpus por profissionais com formações específicas nas áreas de cada curso. Com base no documento institucional “Balanço Social 2017”²¹ (URI, 2017a), a seguir, apresento, em forma de tabelas elaboradas por mim, as informações referentes às dimensões institucionais da universidade:

Tabela 1 - Dimensões institucionais da URI

Dimensão	Quantidade
Câmpus	06
Departamentos	08
Coordenadores de Área do Conhecimento	30
Coordenadores de Curso	86
Cursos de Graduação	31
Opções de Oferta	93
Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu	46
Opções de Oferta	52
Cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu	7 Mestrados 2 Doutorados

Fonte: Balanço Social 2017 (URI, 2017a).

²¹ Documento disponível em: http://www.reitoria.br/reitoria_uri/downloads.php. Acesso em: 22 out. 2018.

A tabela a seguir apresenta o número de discentes que estavam presentes nos cursos de ensino da URI em 2017.

Tabela 2 - Ensino: número de discentes

Nível	Alunado
Graduação (1º semestre)	12.745
Graduação (2º semestre)	11.656
Pós-graduação Lato Sensu	921
Pós-graduação – Stricto Sensu	287

Fonte: URI (2017a).

A URI possui um programa específico de bolsa de estudos, chamado “Programa URI Vantagens”. Segundo o documento institucional contido no sítio eletrônico²² da reitoria, esse programa é “destinado à concessão de benefícios a estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação da URI e que atendam aos critérios estabelecidos no próprio regulamento.”(URI, 2017b). Os critérios estabelecidos são os seguintes:

Art. 3º - São requisitos para que os estudantes possam se beneficiar do URI VANTAGENS:

- a) Ser estudante regularmente matriculado em curso de graduação da URI, com Contrato de Prestação de Serviços Educacionais válido, que atenda aos requisitos previstos nos quadros dos Anexo I, II, III, IV, V ou VI deste regulamento, conforme a unidade da URI em que se encontra regularmente matriculado, para o benefício desejado;
- b) Solicitar o benefício desejado, mediante formulário próprio, em prazo definido pela Diretoria do Campus ou da Extensão da URI em que se encontra regularmente matriculado;
- c) Entregar, o respectivo formulário e os documentos comprobatórios solicitados, ao setor definido pela Diretoria do Campus ou da Extensão da URI em que se encontra regularmente matriculado;
- d) Aceitar os termos e os critérios estabelecidos para o benefício desejado;
- e) Ser aprovado como beneficiário do benefício desejado;
- f) Assinar os documentos e os contratos pertinentes ao benefício para o qual tenha sido aprovado, bem como, providenciar a assinatura de outros indicados, quando assim for solicitado;
- g) Renovar periodicamente, o benefício, quando o mesmo assim o requerer. (URI, 2017b, p.2).

A URI também está credenciada junto aos programas de financiamento estudantil e de bolsas federais de estudos, como ProUnie FIES. Frente a isso, há reais possibilidades de efetivação de um possível aumento da presença de

²² Disponível em: http://www.reitoria.br/reitoria_uri/img_noticia_usuario/File/prouni%20e%20fies/2017_2/58FB_Resolucao-2315_CUN_2017-URI_Vantagens_quadros_vert-r0.pdf. Acesso em: 12 dez. 2017.

estudantes indígenas e negros(as) na instituição – possibilidades essas oriundas das políticas públicas supramencionadas.

Esse crescimento mostra o impacto das políticas afirmativas fomentadas pelo governo federal e presentes em instituições de ensino superior privadas do Brasil²³. Referindo-se aos indígenas e aos negros beneficiados pelas políticas de ações afirmativas, Maria Aparecida Bergamaschi e Andreia Rosa da Silva Kurroschi reforçam “que há crescimento e impacto das políticas afirmativas fomentadas pelo governo federal no ensino superior.” (BERGAMASCHI; KURROSCHI, 2013, p.1). Outra questão também considerada pelas autoras e relacionada a essas políticas consistem nas “possibilidades de autorreflexão sobre as práticas pedagógicas da instituição de ensino superior e seu papel social” (BERGAMASCHI; DOEBBER; BRITO, 2018, p.37), quando há presença e permanência indígena no ensino superior. Nesse sentido, as políticas de acesso e permanência de alunos negros e indígenas em cursos de Pedagogia, além de oportunizarem o crescimento do número de discentes, também desafiam a instituição e os docentes dos cursos a dialogar e a conhecer diferentes culturas, podendo ser esse um dos primeiros passos para se efetivarem processos de interculturalidade no ensino superior.

A partir da breve contextualização apresentada nesta seção, a seguir, realizo algumas reflexões sobre os cursos de Pedagogia e os desafios desse profissional na atualidade, bem como trato das especificidades do curso de Pedagogia da URI – Câmpus Frederico Westphalen –, foco desta investigação.

3.3 O curso de Pedagogia e a formação da(o) pedagoga(o) no Brasil²⁴

O objetivo desta seção é realizar uma breve contextualização do curso de Pedagogia e da formação da(o) pedagoga(o) no Brasil, na tentativa de refletir sobre o que é ser pedagoga(o) e o que se espera dessa(e) profissional

²³ Essas considerações podem ser observadas em escritos de autores como Bergamaschi, Doebber e Brito (2018) e Bergamaschi e Kurroschi (2013), dentre outros, os quais pesquisam sobre os resultados dessas políticas educacionais nas instituições de ensino superior e em cursos de licenciatura.

²⁴ A presente tese não tem como objetivo aprofundar a discussão sobre o histórico do Curso de Pedagogia no Brasil, bem como sobre a identidade profissional dos (as) pedagogos (as). Para tal, sugere-se a leitura de Brzezinski (1996, 2011), Cruz (2011), Libâneo (2006, 2009), Pimenta (2006), Scheibe (2007), Silva (2006).

atualmente. Ressalto que, quando se pensa sobre o contexto do surgimento do curso de Pedagogia no Brasil, muitos são os autores que abordam tal questão²⁵.

Inicialmente, destaco que o surgimento do curso de Pedagogia se deu por volta do final dos anos 1930, sendo estruturado como curso de

[...] bacharelado complementando-se como licenciatura (voltada, nesse caso, à formação de docentes para o então Ensino Normal), e no decorrer do tempo vai recebendo agregações posteriores para formação em habilitações específicas (Administração Escolar, Orientação Educacional, etc.). (GATTI, 2012, p.152).

O curso de graduação em Pedagogia foi passando por reformulações normativas ao longo de seus anos de existência. A maior reformulação ocorrida até então é a implementação da Resolução nº 01 do Conselho Nacional de Educação, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006a), que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (DCNs); o documento completou, em 2018, doze anos de vigência.

Diante disso e segundo as observações de José Leonardo Rolim de Lima Severo, essa implementação está relacionada

A um período que, seguramente, comporta uma diversidade de experiências de desenvolvimento curricular no curso de Pedagogia, as quais expõem possibilidades e fragilidades do que têm representado, na prática, os princípios formativos e orientações metodológicas derivadas do documento para a formação inicial de pedagogos, considerando os desafios emergentes da agenda de responsabilidades e demandas educativas na esfera das instituições escolares e das não escolares. (SEVERO, 2018, p.2).

Algumas observações que podem ser feitas frente a esses doze anos de DCNs do curso de Pedagogia estão ligadas à sua trajetória histórica, ao seu surgimento no Brasil, à importância de sua constituição, bem como às preocupações em torno dos mecanismos de reformulação e regulamentações que acabam ficando alheios a uma reflexão profunda sobre a natureza do conhecimento e da prática pedagógica, em torno da qual deveria ser organizado o currículo dos referidos cursos. (SAVIANI, 2008). Essa constante modificação conduz, por sua vez, a discussões em torno da falta de enfrentamento epistemológico da própria Pedagogia, podendo esse ser um fator que explica tais modificações curriculares, as quais acabam dificultando uma organização no formato do próprio curso. Todo o

²⁵ Podem ser mencionados, dentre outros autores: Chaves (1981); Carvalho (1996); Pimenta (1996); Libâneo (1998); Scheibe e Aguiar (1999) e Gatti (2012).

conjunto de discussões levantadas em torno das regulamentações e das possibilidades de organizações curriculares do curso de Pedagogia “implica escolhas institucionais locais quanto ao currículo a ser desenvolvido, o que, como constatado em pesquisas, gera uma diversidade enorme nas propostas curriculares existentes.” (GATTI, 2012, p.157-158).

Ao encontro dessa diversidade de propostas curriculares dos cursos de Pedagogia, também se encontram divergências sobre o entendimento de suas dimensões:

Tendo a educação como um âmbito da realidade humana, a Pedagogia é uma Ciência que, em sua dimensão científico-filosófica, fundamenta conhecimentos teóricos para a compreensão e explicação dos fatos educativos; em sua dimensão tecnológica, descreve o processo educativo a partir de ferramentas e modelos úteis à prática; e que, em sua dimensão praxiológica, estabelece princípios normativos e operações aplicativas que regulem as práticas educativas reflexiva e criticamente. (SEVERO, 2018, p.4).

Sendo assim, em consonância com a própria definição contida nas DCNs, a formação da(o) pedagoga(o) é configurada como:

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

Nesse sentido, a compreensão epistemológica sobre o curso de Pedagogia se torna espaço de conflito, de disputas entre tradições acadêmicas, teóricas e metodológicas, podendo gerar uma densa reflexão sobre discursos e práticas, sobre metodologias e currículos e, principalmente, sobre os processos formativos. Isso proporciona, segundo Severo (2018), a revelação das “ambivalências e antagonismos das posições que, historicamente, têm buscado incidir sob as características que devem ser preconizadas no desenvolvimento da formação inicial do pedagogo.” (SEVERO, 2018, p.21).

Frente a isso e ligadas ao contexto histórico do curso de Pedagogia no Brasil, bem como ao atual cenário educacional, as reflexões se voltam a questões como: qual compreensão de profissional se tem quando se pensa em formação em Pedagogia? Qual estrutura curricular forma as(os) atuais pedagogas(os)? Quais conteúdos são escolhidos pelos organizadores dos cursos? Como é pensada a relação

da formação com as demandas contemporâneas do campo educacional brasileiro? Qual o espaço do curso de Pedagogia na sociedade atualmente? Pensando nessas, entre outras tantas questões, acredito, assim como Cruz (2011), que

[...] é incontestável a importância, a necessidade e a viabilidade do trabalho pedagógico, que se desenvolve em diferentes contextos, contribuindo para o encaminhamento de diferentes processos educativos e afirmando, sim, um domínio próprio da Pedagogia. (CRUZ, 2011, p. 198).

Nessa perspectiva, pode-se pensar que a formação da(o) pedagoga(o), atualmente, ultrapassa o âmbito escolar formal, abrangendo várias das esferas da educação etendo um campo formativo abrangente, de modo que a docência pode ser considerada apenas uma das suas áreas profissionais. Essa abrangência é decorrente das múltiplas constituições curriculares existentes, haja vista sua fundamental relevância nos ambientes educacionais, escolares e não escolares. Suas concepções e finalidades estão direcionadas a novas atribuições pautadas no desenvolvimento dos processos educativos existentes e nas políticas educacionais do atual cenário brasileiro.

A seguir, apresento o âmbito de inserção e a estruturação do curso de Pedagogia da URI, câmpus de Frederico Westphalen, enfocando seu contexto de inserção na localidade.

3.4O curso de Pedagogia da URI(Câmpus Frederico Westphalen) e seu contexto de inserção na região

O curso de Pedagogia estudado nesta investigação é ofertado pela URI – Câmpus Frederico Westphalen –, localizado na Região Norte do RS e aderente a algumas das políticas de ações afirmativas propostas pelo Governo Federal²⁶. As informações referentes a esta seção são embasadas na leitura dos seguintes documentos: Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da URI, Câmpus Frederico Westphalen, 2016-2017 (URI, 2016b); Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, estipuladas por meio da Resolução CNE/CP nº 01 de 2006 (BRASIL, 2006a); Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996)–; e informações obtidas através da entrevista com a coordenadora do curso.

²⁶ Segundo informações obtidas no portal do MEC, “Entende-se por ações afirmativas o conjunto de medidas especiais voltadas a grupos discriminados e vitimados pela exclusão social ocorridos do passado ou no presente”. (BRASIL, 2017).

A estrutura acadêmica do cursode Pedagogia da URI é formada por um coordenador;por um núcleo docente estruturante (NDE), “constituído pelo Coordenador do Curso, seu presidente; e por, pelo menos, 30% dos docentes do Curso” (URI, 2016b, p.44); e pelo colegiado do curso, formado porcoordenador, professores e representante estudantil.Devido às transformações no contexto regional e com base em seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC), a licenciatura em Pedagogia da URI, assim como as demais universidades brasileiras,passou por modificações ao longo de sua história. Em Frederico Westphalen, “o seu início, aconteceu paralelamente à extensão da Universidade Federal de Santa Maria, no Câmpus Santo Ângelo, em 1970, momento esse de grande regionalização do ensino superior no Brasil.” (URI, 2016b, p. 14)²⁷.

No ano de 1976, foi autorizado o curso de Pedagogia com a “habilitação magistério das matérias pedagógicas, orientação educacional e supervisão escolar” no Câmpus de Erechim (URI, 2016b, p.14). Já no Câmpus de Santo Ângelo, no ano de 1985, passaram a ser ofertadas as habilitações em orientação educacional, supervisão escolar e administração escolar. A oferta do curso de Pedagogia no Câmpus Frederico Westphalen, entretanto, somente ocorreu em 1990. Segundo consta no Projeto Pedagógico do Curso, a iniciativa foi realizada “atendendo a uma demanda regional nas Habilitações Magistério das Séries Iniciais e Matérias Pedagógicas do 2º Grau.” ²⁸ (URI, 2016b, p. 15). Em 1992, a extensão de São Luiz Gonzaga passou a ofertar as mesmas habilitações; e, em 1998, o Câmpus de Santiago implantou o curso de Pedagogia.

Por volta de 1998, em nível nacional, havia um forte movimento de discussões pela construção de diretrizes da Pedagogia, as quais influenciaram ocurso ofertado pela URI– Câmpus Frederico Westphalen. Nessa perspectiva,

A universidade desencadeia um processo de revisão dos currículos das licenciaturas, motivada pelas discussões das diretrizes curriculares nacionais, pelas proposições da LDB 9394/96 e pelo definido nas resoluções 01/CNE/CP/2002 e 02/CNE/CP/2002, instituindo no Curso de Pedagogia a Docência na Educação Infantil – Formação Pedagógica do Profissional Docente - Gestão Educacional e Docência nos Anos Iniciais – Formação Pedagógica do Profissional Docente - Gestão Educacional. (URI, 2016b, p. 15).

²⁷Sobre as características de expansão do ensino superior no Brasil, ver, entre outros: Cunha (1988), Germano (1993) e Fávero (2000).

²⁸Nomenclatura da época dada ao ensino médio.

Essas resoluções demarcaram novo tempo e novos debates acerca do campo da formação do profissional da educação nos cursos de Pedagogia, exigindo um delineamento dos contornos e das perspectivas que essa formação poderia assumir em decorrência das diretrizes aprovadas. Nesse contexto, abriram-se amplas possibilidades para a formação e atuação da(o) pedagoga(o). Tal aspecto está contido no artigo 4º da Resolução CNE/CP nº 01 (BRASIL, 2006a):

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.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (BRASIL, 2006a).

Em 2006, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, a URI realizou uma “nova revisão curricular de seu curso de Pedagogia, unificando a formação do docente para atuar na educação infantil e nos anos iniciais da escolarização num mesmo processo formativo.” (URI, 2016b, p. 16). Diante desse cenário, o curso passou a habilitar seus profissionais para trabalhar na educação infantil, nos anos iniciais, nas disciplinas pedagógicas da formação profissional docente e na gestão educacional. Sua carga horária obrigatória mínima é de 2.340 horas, com 460 horas de aprofundamento de estudos, 400 horas de estágio e 100 horas de atividades complementares, totalizando 3.200 horas de curso²⁹, em um tempo mínimo de 4 e máximo de 8 anos de integralização.

Outro fator relevante nesse processo é que os estágios passaram a ser realizados pelas(os) acadêmicas(os) em quatro momentos distintos do curso, a partir do 6º semestre. São eles: Estágio Supervisionado na Gestão Educacional (6º semestre, 60h); Estágio Supervisionado na Formação Pedagógica do Profissional Docente (Ensino Médio, Curso Normal – 7º semestre, 60h); Estágio Supervisionado

²⁹ Essa carga horária tem como base na carga mínima recomendada pelas próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: “Em face do objetivo atribuído ao curso de graduação em Pedagogia e ao perfil do egresso, a sua carga horária será de no mínimo 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico” (BRASIL, 2006a, p.14).

na Educação Infantil (8º semestre, 90h) e Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais (8º semestre, 90h). Ao observar as ementas das disciplinas e seus conteúdos, é possível perceber que os estágios são iniciados em um momento em que grande parte da fundamentação teórica e pedagógica já deve ter sido construída.

Uma das características a ser pontuada é a observação de um amplo campo de atuação profissional para a(o) licenciada(o) em Pedagogia no caso da URI, excedendo o exercício da docência – em especial, quando o curso se propõe a preparar essa(e) pedagoga(o)/docente para a área da gestão educacional e a atuação em espaços não escolares, bem como na educação de jovens e adultos e nos cursos de ensino médio, na modalidade Normal. No entanto, sabemos que essa não é uma especificidade somente do referido curso, mas sim uma questão definida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia.

Além da contextualização da universidade e do curso de Pedagogia até sua configuração atual, é importante realçar o perfil das(os) alunas(os) que cursam Pedagogia na URI – Câmpus Frederico Westphalen. A maioria das(os) acadêmicas(os) é oriunda do ensino médio de escolas públicas da cidade ou da região; ainda há estudantes provenientes do magistério. Aproximadamente 97% das(os) estudantes do curso são do gênero feminino, com idade entre 18 e 32 anos, totalizando um número de aproximadamente 92 alunas(os)³⁰, que frequentam o curso no turno da noite.

A grande maioria dessas(es) alunas(os) é oriunda de zonas rurais e da zona urbana do município de Frederico Westphalen e de municípios vizinhos; suas famílias desenvolvem atividades várias, tendo renda familiar de aproximadamente um a quatro salários mínimos. Nesse sentido, pensando no público atendido pela URI (Câmpus Frederico Westphalen), percebo que muitas das possibilidades de ingresso e permanência desses grupos de alunas(os) no curso de Pedagogia são possibilitadas por políticas de ações afirmativas do Governo Federal, tais como: ProUni, que oferece bolsas de estudo integrais nos cursos de licenciatura; e FIES, programa de financiamento das mensalidades dos estudantes de instituições de ensino superior, pagas ao final do curso, com juros mais baixos do que a taxa de mercado³¹.

³⁰ Como a grande maioria das matriculadas no curso são do gênero feminino, passo a me referir ao corpo discente sempre no feminino. Utilizo o gênero masculino apenas quando algum estudante desse gênero for especificamente mencionado. Tais informações foram disponibilizadas pela coordenadora do curso no ano de 2017/1 e 2017/2.

³¹ Informação disponível em: <http://www.fw.uri.br>. Acesso em: 19 set. 2017.

Para mais bem apresentar o número de ingressantes indígenas, negros e pardos no curso de Pedagogia, de 2008 a 2018, exponho a tabela a seguir, organizada a partir de informações dos registros realizados na secretaria da instituição (URI), mais especificamente o questionário socioeconômico-cultural realizado pela universidade, o qual apresenta dados relevantes sobre o ingresso de alunos que se autodeclararam indígenas, negros e pardos e que frequentaram ou frequentam o curso de Pedagogia.

Tabela 3 - Número de matrícula de estudantes indígenas, negros e pardos da URI
(curso de Pedagogia)

Período	Índios	Negros	Pardos
1º/2008	-	2	2
2º/2008	1	2	2
1º/2009	1	2	3
2º/2009	1	2	1
1º/2010	2	3	1
2º/2010	1	2	-
1º/2011	-	3	-
2º/2011	-	2	-
1º/2012	3	2	-
2º/2012	3	1	-
1º/2013	2	1	-
2º/2013	9	-	-
1º/2014	7	1	-
2º/2014	7	1	-
1º/2015	7	1	-
2º/2015	6	1	-
1º/2016	7	1	2
2º/2016	7	1	2
1º/2017	3	2	3
2º/2017	-	1	3
1º/2018	-	1	3
Total	61	32	22

Fonte: Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Câmpus Frederico Westphalen/RS

A adesão da URI a essas políticas de ações afirmativas vem se efetivando no curso de Pedagogia de Frederico Westphalen, tendo por base as informações do quadro acima. Tal fato ocorreu juntamente com o avanço desse conjunto de políticas de acesso ao ensino superior, as quais foram transformadas em agendas governamentais a partir das lutas travadas pelos movimentos negros e indígenas para que eles pudessem sair da invisibilidade em relação à questão racial, chegando à universidade – de onde podem defender mais efetivamente o compromisso

pedagógico e social de superação do racismo. (GOMES, 2003, p.5). É possível perceber, frente aos números apresentados na tabela acima, que, em dez anos, o número de alunos nas três categorias veio crescendo ano a ano. Esse fato pode ter ocorrido por diversos fatores –entre eles, destaco que a adesão por parte da URI a políticas públicas para esses grupos pode ser um dos indicadores que explica o aumento da presença desses estudantes no curso de Pedagogia.

É possível salientar ainda, tendo como fonte o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (URI, 2016b), que além das mudanças ocorridas em atenção às aspirações da comunidade local e regional, muitas outras aconteceram até então, advindas dessas políticas públicas voltadas à educação superior e à formação docente. Nessa perspectiva, e com base nos estudos Luiz Alex Silva Saraiva e Adriana de Souza Nunes (2013), é possível afirmar que a efetivação desses programas advindos de políticas públicas gera grandes impactos, seja na sociedade, sejam nas próprias instituições de ensino superior. Frente a esse contexto, acredito que tais iniciativas do Governo Federal podem ser vistas como ações que buscam a diminuição da desigualdade existente em nosso país. Essas ações primam pela via da inclusão de pessoas e de grupos minoritários, como é o caso dos afrodescendentes e indígenas, por meio do acesso ao ensino superior. Segundo Martha Abrahão Saad Lucchesi,

A educação superior contribui para o desenvolvimento sustentável e a melhoria da sociedade como um todo, ao formar profissionais qualificados e capazes de satisfazer às necessidades de todos os setores de atividades humanas, e a disseminar o conhecimento por meio da sua difusão. (LUCCHESI, 2005, p. 201).

Sendo assim, as instituições de ensino superior precisam desenvolver meios para romper com o processo histórico de generalização e uniformidade cultural, vivenciado até então, com vistas à busca de um processo pedagógico que viabilize a alteridade e a inclusão desses grupos, por meio de um processo de inclusão via políticas públicas.

Do conjunto de leis, resoluções e portarias relacionados a tais políticas, destaco as Leis nº 9394/96 (BRASIL, 1996), nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008), bem como o Parecer CNE/CP nº 3/2004 (BRASIL, 2004b). Tal conjunto de documentos está presente no PPC 2016-2017 do curso de Pedagogia da URI:

Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9394/96;
Lei nº 10.639, 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”, e dá outras providências;
Parecer CNE/CP nº 3/2004, aprovado em 10 de março de 2004 e a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004 do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;
Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, a qual altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. (URI, 2016b, p.16-18).

Esse conjunto de reformulações contidas no PPC, oriundo de políticas educacionais, permite refletir não apenas acerca da necessidade de modificações no desenvolvimento das ações de formação inicial pretendidas pelo curso de Pedagogia, mas também sobre as mudanças curriculares que possam indicar uma visão de formação que contemple novos aportes pedagógicos, disciplinares ou interdisciplinares, com novas abordagens e uma nova compreensão do multiculturalismo existente em nossa sociedade, podendo ajudar a superar as possíveis dificuldades relacionadas à abrangência da formação que ocorre nesse curso.

3.5 Recursos metodológicos da investigação: o caminho percorrido

Esta seção apresenta os procedimentos por meio dos quais realizava pesquisa, destacando os percursos metodológicos estabelecidos, bem como identificando os critérios de sua estrutura, no que diz respeito a seus objetivos, procedimentos e abordagens utilizadas na construção e na análise dos dados. “Abrir a caixa de ferramentas”, conforme metáfora contida no livro *A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo* (KAUFMANN, 2013), pode representar, para muitos, uma simples ação do cotidiano do pesquisador, consistindo apenas na utilização de instrumentos e de possibilidades investigativas levadas de um lugar para outro, tendo-se como finalidade o avanço da pesquisa e a seleção de informações. No entanto, para outros, o ato de “abrir a caixa de ferramentas” representa a possibilidade de superação de um conjunto de adversidades encontradas no campo da pesquisa, oportunizando a compreensão da dinamicidade do campo investigado.

Para o enfrentamento das situações adversas encontradas no campo investigativo – como documentos não disponibilizados no sítio da instituição, agendas apertadas dos entrevistados, desistência da participação nas entrevistas, problemas de cunho técnico, dentre outros aspectos –, uma das primeiras ferramentas retiradas da “caixa” foi o ato de *planejar atentamente*, considerando que nem sempre o trabalho planejado e as ferramentas escolhidas, num primeiro momento, podem dar conta do pretendido. Contudo, tive a consciência de que a clareza e a organização dos primeiros passos seriam indispensáveis para pensar nas ferramentas e nos objetivos a serem alcançados com esse planejamento.

Observadas essas ressalvas, destaco que a investigação se configurou como um estudo de caso. Esse procedimento se presta a entender os fenômenos de ordem individual, organizacional, política e social, entre outros, em um âmbito circunscrito. Quanto à definição de estudo de caso, a escolha desse procedimento, segundo Robert K. Yin (2001), está relacionada à possibilidade de revelar fatos recentes que podem ser constatados no cotidiano palpável e sensível. A opção pelo estudo de caso também encontra fundamentação em algumas características elencadas por Robert K. Yin (2001), sendo estas: a) o fenômeno é observado em seu ambiente natural; b) os dados são coletados por diversos meios; c) um ou mais entes (pessoas, grupos, organizações e documentos) são examinados; d) a complexidade do caso é estudada intensamente; e) não são utilizados controles experimentais; f) o(a) pesquisador(a) precisa especificar previamente o conjunto de variáveis; g) a pesquisa envolve as questões *como* e *por que*; e h) o estudo enfoca eventos contemporâneos.

Assim, o estudo de caso realizado nesta investigação teve como foco o curso de Pedagogia da URI, Câmpus Frederico Westphalen/RS, envolvendo acadêmicos e acadêmicas das disciplinas de Fundamentos Teóricos e Metodológicos de Artes e Fundamentos Teóricos e Metodológicos de História, bem como as professoras dessas duas disciplinas e a coordenadora. A escolha desse curso de formação de professores(as) e dessa instituição de educação superior está ligada à valorização local e regional que possuem.

Nesse campo empírico, foi necessário conhecer o público atendido pelo referido curso e entender o contexto legal da implementação da Lei nº 11.645/2008 no processo de formação docente. Esse processo pressupôs: saber como foi pensada a distribuição dos temas abordados pela lei nas caracterizações das disciplinas ofertadas pelo curso; entender como tal implementação se desenvolve no

curso; identificar informações e dados relativos a sua implementação e execução; e discutir quais os desafios de implantação e implementação nesse contexto de formação docente. Nesse sentido, o uso de vários documentos e instrumentos de produção de dados, ou seja, o uso de documentações variadas que se complementam, foi fundamental para esta investigação.

A análise desses documentos e sua utilização embasaram-se nas considerações de André Cellard, o qual defende que a análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros aspectos. (CELLARD, 2012, p.296). Desse modo, a análise documental realizada objetivou identificar informações e subsídios por meio de leituras, manuseio e análise de informações, de conceitos e de conhecimentos, seguindo etapas de organização, síntese e, por fim, observação detalhada de todas as informações pertinentes a esta pesquisa.

As fontes documentais selecionadas para análise foram separadas em dois grupos: a) documentos oficiais da legislação brasileira que tratam das questões sobre a implantação e a implementação da Lei nº 11.645/2008 e que regulamentam as ações propostas; e b) documentos oficiais da URI do seu curso de Pedagogia.

Quadro 1 - Documentos selecionados para análise

DOCUMENTOS OFICIAIS – Legislação	<p>Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases (LDB);</p> <p>Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Pedagogia;</p> <p>Parecer nº 003/2004 do Conselho Nacional de Educação e Resolução nº 1 de 2004;</p> <p>Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;</p> <p>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; e</p> <p>Diretrizes Operacionais para a implementação da História e das Culturas dos Povos Indígenas na Educação Básica, em Decorrência da Lei nº 11.645/2008.</p>	Tratamento qualitativo da análise
DOCUMENTOS OFICIAIS institucionais	<p>Grade curricular do curso de Pedagogia;</p> <p>Plano de Ensino;</p> <p>Ementa das disciplinas; e</p> <p>Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia PPC 2016-2017(URI –Câmpus Frederico Westphalen).</p>	

Fonte: Elaborado pela autora.

Os documentos constantes no Quadro 1 foram selecionados em razão de possibilitarem o conhecimento do conteúdo da Lei nº 11.645/2008, bem como daquilo que foi exigido para sua implementação e implantação nos cursos de formação docente. Tais registros demonstram como as exigências dos órgãos oficiais e o texto oficial da Lei nº 11.645/2008³², incorporado na LDB por meio do Art. 26-A, estavam sendo postos em prática no currículo do curso de Pedagogia, foco desta investigação. Todos esses documentos receberam tratamento de análise qualitativa, a partir daquilo que indicavam em seu conteúdo.

A análise qualitativa, nesta investigação, é compreendida como aquela em que o(a) pesquisador(a) interpreta e/ou dá sentido às significações produzidas pelas fontes empíricas, buscando, assim, compreender o objeto investigado. Não pretendo, com isso, propor conclusões passíveis de generalização. Ao contrário, acredito que a importância dessa abordagem esteja justamente no sentido de que ela permite ajustar o foco para compreender os desafios, avanços e limites, em âmbito local, dos efeitos da Lei nº 11.645/2008. Dessa maneira, os referidos documentos foram analisados com vistas à compreensão da dinâmica e das possibilidades do processo de implementação e implantação do Art. 26-A no currículo do curso de Pedagogia, refletindo sobre o planejado, o efetivado e os possíveis distanciamentos no contexto e nos espaços da prática.

Vale reiterar que os termos *implantação* e *implementação*, nesta tese, são usados no sentido abordado por Nilma Lino Gomes no livro *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03* (GOMES, 2012). Esses dois conceitos podem ser considerados pontos importantes para a construção de políticas. Segundo a autora, “o início de toda e qualquer política pública atravessa um momento inaugural, uma etapa de apresentação de uma perspectiva que se abre à sociedade, denominada implantação.” (GOMES, 2012, p.26). Após esse momento de apresentação, de regulamentação, de debates, de análise, de identificação dos recursos necessários e das possíveis tensões sobre o tema, inicia-se a fase de implementação, que é o momento de “execução

³² Ressalvo nesse momento que, quando abordo nesta tese a Lei Nº 11.645/2008, estou evidenciando a sua incorporação na LDB, por meio do Art. 26-A. Além disso, utilizo a Lei pela representatividade que ela tem para os movimentos.

deste plano, programa ou projeto que leve à sua prática por meio de providências concretas.” (GOMES, 2012, p. 26). No entanto, a autora adverte que:

Ao distinguir esses dois momentos não se pretende realizar uma passagem estanque e linear entre a implantação e a implementação. São momentos interdependentes, que, conforme a concepção da legislação em questão, podem se dar como movimentos contínuos. (GOMES, 2012, p. 26-27).

Em outras palavras, no momento em que as tensões da implantação se apresentam, vai se estabelecendo um conjunto de ações pensadas para a implementação, incluindo possibilidades de resposta aos possíveis problemas identificados. Exemplo disso, segundo Ana Cláudia Oliveira da Silva (2012), são as ações articuladas à capacitação dos quadros técnicos de instâncias governamentais – sejam federais, estaduais ou municipais – para o combate aos racismos institucionais, bem como para a formação continuada de professores que já atuam e, principalmente, daqueles que estão “em formação nas universidades públicas e privadas, nos mais diversos cursos de licenciatura e magistério.” (SILVA, 2012, p. 220). Isso significa dizer que, “no âmbito dos currículos dos cursos de licenciatura e de formação de professores, deve ocorrer a inclusão de cadeiras obrigatórias, ministradas por especialistas, tratando especificamente das temáticas abordadas na lei.” (SILVA, 2012, p. 220).

Tendo definido as *ferramentas* adotadas nesta investigação, volto a atenção para os principais instrumentos de produção de dados neste estudo de caso: a observação direta, de inspiração etnográfica; e a realização de entrevistas com: a então coordenadora em exercício no ano de 2017 e as professoras das disciplinas Fundamentos Teóricos e Metodológicos (FTM) de Artes e Fundamentos Teóricos e Metodológicos (FTM) de História. A escolha dessas disciplinas se deu pelo fato de tais aulas estarem sendo ministradas no período da observação e, principalmente, por serem indicadas pelo PPC (2016-2017) do curso como sendo um espaço do cumprimento da Lei nº 11.645/2008.

Além disso, foram selecionadas (os) para participar das entrevistas quatro alunas(os) previamente escolhidas(os) através do preenchimento de um questionário, tendo como base critérios antecipadamente instituídos, sendo eles: **1) Gênero; 2) Faixa etária; 3) Professor(a); 4) Não professor(a); e 5) Tempo de docência.** Em caso de empate entre as categorias, foi realizado um sorteio entre

os questionários repetidos dentro da mesma categoria, a fim de que fosse possível manter a equidade nas escolhas das(os) participantes. As(os) estudantes selecionadas(os) tiveram seus nomes substituídos por A1, A2, A3 e A4, de modo a respeitar, assim, o compromisso assumido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado por cada um, conforme Apêndice C.

Por sua vez, as observações foram feitas sob inspiração etnográfica, ou seja, utilizando alguns dos elementos metodológicos decorrentes da orientação etnográfica da autora Linda Smith (1982), sendo esses: 1) permanência por um determinado tempo (dias e horas) na instituição (curso de Pedagogia) que foi o contexto investigado nesta pesquisa, observando o local e buscando informações; 2) interesse por todos os acontecimentos do cotidiano observado; 3) valorização dos comportamentos e atitudes dos atores; 4) estruturação progressiva dos conhecimentos obtidos durante as observações; e 5) seleção de uma amostragem dos alunos e alunas através de um questionário (vide Apêndice D).

Em relação às observações das aulas de FTM de Artes, as sessões foram realizadas na turma do 4º semestre no ano de 2018/2 do curso de Pedagogia, no início do segundo semestre letivo de 2018 (mais precisamente nos meses de agosto e setembro), em dias aleatórios, com a presença de 8 alunos, totalizando 12 horas. Ressalto que observei o momento de apresentação da caracterização da disciplina, que consistia em uma ementa, incluindo conteúdos a serem trabalhados e bibliografia/autores e textos – tal registro se constituiu, nesta tese, em um dos documentos institucionais analisados.

Nesse contexto, pude observar a dinâmica das aulas propostas e a temática ou os conteúdos referentes à cultura afro-brasileira e indígena, bem como a reação das(os) alunas(os) frente às questões relacionadas à ERER. Além dessas informações, constatei já mencionada predominância do gênero feminino³³ na referida turma – a qual é composta majoritariamente pelo gênero feminino (por 7 mulheres e 1 homem) –, sendo essa uma realidade dos cursos de Pedagogia em geral e das licenciaturas como todo. Todas as observações foram registradas sistematicamente em um “diário de campo”. Essas anotações, além de contribuir

³³ As questões históricas, sociais e culturais que influenciam a feminização no curso de Pedagogia e de demais licenciaturas podem ser mais aprofundadas com a leitura de trabalhos de: Almeida (1998), Arce (2001), Tina (1988), Brezezinski (1996), dentre outros.

para esta investigação, auxiliaram na elaboração do questionário e na posterior seleção de dois(duas)alunos(as) da turma para participação na entrevista.

Na disciplina de FTM de História, realizei 12 horas de observações, as quais ocorreram nas quartas-feiras, em datas aleatórias, durante o mês de outubro de 2018. A observação dessa disciplina seguiu os mesmos procedimentos já realizados na disciplina de FTM de Artes. Nessa turma, selecionei também dois(duas) alunos(as) para participarem da entrevista, seguindo os mesmos procedimentos e atendendo aos critérios estabelecidos após os(as) estudantes responderem ao questionário.

Já as professoras participaram da pesquisa através da entrevista realizada no mês de setembro de 2018. Esse instrumento e sua concepção estão apoiados nas reflexões de Kaufmann (2013), pois eu, como entrevistadora, estive ativamente envolvida nas questões, provocando, com isso, o envolvimento dos entrevistados. Além dessa especificidade, a entrevista realizada não teve estrutura rígida – ou seja, as questões previamente definidas eventualmente sofreram alterações, conforme o andamento da investigação. Nesse sentido, todas as entrevistas desenvolvidas (com as professoras de FTM de Artes e FTM de História, bem como com os alunos) seguiram essa flexibilidade e abertura.

O mesmo processo de entrevista foi realizado com a então coordenadora do curso de Pedagogia – o que diferencia essa entrevista das demais realizadas é que a sessão ocorreu anteriormente, no segundo semestre do ano de 2017. Tal etapa foi realizada antecipadamente porque houve a necessidade de aproximação ao campo empírico e de busca de informações e documentos pertinentes à escrita do projeto de qualificação, defendido no mesmo ano. Entretanto, aquelas informações continuaram subsidiando a análise realizada em momentos distintos desta investigação.

Nesse sentido, para a realização das entrevistas, fiz o convite à participação na pesquisa por mensagem encaminhada por endereço eletrônico e com base nos critérios do questionário aplicado presencialmente no último dia de observação. Juntamente com o convite, enviei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)³⁴. Nessa ocasião, busquei deixar os(as) participantes confortáveis e cientes

³⁴ Os procedimentos éticos desta tese respeitaram o regimento da Comissão de Ética e Pesquisa da Unisinos (CEF/Unisinos), e o trabalho foi submetido à sua avaliação. Documentos como Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Apêndice C) fazem parte desses procedimentos.

da pesquisa em desenvolvimento, oportunizando a escolha do lugar, da data e do horário para a realização da entrevista individual. Respeitando os trâmites éticos, todos(as) assinaram, no ato da entrevista, o TCLE. Além disso, ressalto que todas as entrevistas realizadas nesta pesquisa tiveram os mesmos procedimentos de análise e de tratamento das informações.

Esses diálogos foram conduzidos por meio de um roteiro pré-estabelecido e flexível de questões abertas (vide Apêndices B e E), gravadas com o consentimento dos participantes. Ao concluir a etapa da entrevista, deu início ao tratamento do material produzido, considerando a reflexão de Kaufmann quanto ao fato de que:

O tratamento não consiste simplesmente em extrair o que está nas gravações e ordená-lo. Ele toma forma de uma verdadeira investigação, aprofundada, ofensiva e imaginativa: é preciso fazer os fatos falarem, encontrar indícios, se interrogar a respeito da mínima frase (KAUFMANN, 2013, p.119).

Tendo realizado esses procedimentos, iniciei o tratamento das informações que obtive através das entrevistas, utilizando a técnica da *transcrição*, processo no qual foi transcrito em formato de texto todo o diálogo realizado³⁵. Em seguida, fui observando a *oralidade* dos depoimentos através da audição das gravações, sempre atenta à emoção, aos ritmos, às entonações no diálogo e aos silêncios, que podem contribuir ou modificar o sentido de um enunciado. Por fim, elaborei *fichas* com excertos dos relatos dos(as) entrevistados(as) – em outras palavras, selecionei aquilo que foi considerado relevante e digno de ser destacado nesta pesquisa.

³⁵ Os alunos foram identificados da seguinte maneira: A1, Semestre, A2 Semestre, e assim sucessivamente. Em respeito ao TCLE, foi mantido o sigilo dos nomes dos participantes.

4 REFLEXÕES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 11.645/2008 NO CURSO DE PEDAGOGIA DA URI (CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN)

Neste capítulo, apresento as reflexões sobre a implementação da Lei nº 11.645/2008 no curso de Pedagogia da URI (Câmpus Frederico Westphalen), bem como os desafios apresentados por ela para a formação docente e para o currículo. Descrevo também a análise realizada das caracterizações das disciplinas do currículo, com o objetivo de observar os espaços dedicados à Lei nº 11.645/2008.

4.1A Lei nº 11.645/2008: desafios para a formação docente

Nas últimas décadas, o campo da Educação foi cada vez mais envolvido pelas demandas de maior engajamento na luta em prol da inclusão social e escolar, demandando-se cada vez mais empenho no cumprimento de políticas e metas que têm esse objetivo. Essa luta envolve a relação entre distintos segmentos da sociedade e exige que haja uma compreensão desse fenômeno, acontecimento que reflete o (e resulta do) imbricamento de aspectos sociais diversos – históricos, econômicos, políticos, culturais, dentre outros.

Nesse sentido, as políticas de inclusão no Brasil preconizam a não discriminação e a integridade cultural e, portanto, implicam a consideração da relação entre diversidades de múltiplas culturas, com o objetivo de contribuir para a transformação, na escola, de discursos e práticas, de forma a permitir a inserção e a permanência dos mais diferentes grupos, bem como o reconhecimento da escola como espaço de formação cidadã, promovendo a necessária valorização das matrizes culturais que fazem parte do nosso país.

Dentre as legislações que estruturam o campo educacional brasileiro, por meio da LDB, detenho-me às alterações realizadas pela Lei nº 11.645/2008, por meio da inserção do artigo 26-A: a obrigatoriedade de inclusão, no currículo oficial das redes de ensino, da temática “história e cultura afro-brasileira e indígena” e a demanda por formação docente dentro dessa perspectiva de diversidade étnico-racial. Nessa legislação, percebe-se uma proposta de educação voltada para a superação de discriminações e exclusões em múltiplos contextos educacionais. Diante disso, as instituições de ensino superior necessitam avançar no sentido de uma redefinição de

suas propostas formativas, principalmente nos seus cursos de licenciatura – como o curso de Pedagogia, foco desta tese.

Segundo as Diretrizes Operacionais para Implementação da História e das Culturas dos Povos Indígenas na Educação Básica,

[...] a Lei nº 11.645/2008 tem provocado inúmeros debates sobre a necessidade de se repensar os processos relativos à formação de estudantes e de professores dessa temática diante de uma concepção mais alargada de cidadania, dada pelo reconhecimento da participação dos povos indígenas na formação da sociedade brasileira, bem como de suas culturas e patrimônios. (BRASIL, 2015).

Para que ocorra essa redefinição, é necessário haver adesão a tais pressupostos por parte de instituições de ensino, de professores e dos próprios alunos, na busca da efetivação da implementação de práticas e reflexões que visem à inclusão das alterações feitas pela Lei nº 11.645/2008 na LDB. Nesse âmbito, acredita-se na importância e na relevância do tema da Educação das Relações Étnico-Raciais nas discussões e no currículo do curso é um fator relevante para uma formação que defenda uma educação intercultural. Desta forma, a implementação da Lei nº 11.645/2008 e a perspectiva de um currículo multicultural e de uma educação intercultural requerem uma renovação nas perspectivas dos cursos de formação docente. Esse processo de implementação da legislação se iniciou há pelo menos dez anos.

Porém, segundo diversas pesquisas (LIPPOLD, 2008; SILVA, 2014; GOMES, 2013; SANTOS 2013; ROCHA, 2015; CEREZER, 2015), os avanços poderiam ser maiores. Seguem algumas das observações de pesquisadores que retratam essas dificuldades de implementação da Lei nº 11.645/2008 em diferentes contextos de investigação. Para Laura Fernanda Rodrigues da Rocha,

É relevante também, evidenciar os resultados negativos encontrados, uma vez que foram considerados uma negligência legal por parte da maioria das instituições, que não esboçaram em seus PDIs o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, bem como a educação das relações étnico-raciais. Tal postura avaliada como negligência também se relaciona ao não atendimento da interpelação da SEPP/PR. (ROCHA, 2015, p.101).

Em relação a esse aspecto, Osvaldo Mariotto Cerezer salienta que “A complexidade que envolve o tema em estudo denota as dificuldades da efetiva implementação nos cursos de formação inicial.” (CEREZER, 2015, p. 305). Esse autor

ressalta ainda que a implementação da EREER “Representa um grande desafio que requer um conjunto de transformações, que vão muito além da simples criação e implementação de disciplinas específicas no estudo de questões raciais nos currículos formais.” (CEREZER, 2015, p. 305).

Frente a essas ponderações e às leituras realizadas das demais pesquisas, percebo o quão frágil ainda se encontra essa proposta nos cursos de formação inicial de professores. Os avanços de implementação da própria Lei nº 11.645/2005 nos currículos ainda são lentos e pontuais na grande maioria dos casos estudados. Acredito que essas dificuldades de avançarem, dentre outros motivos, pela falta de conhecimento da legislação e pela descrença institucional na necessidade de implementação, de forma interdisciplinar, da temática da Educação das Relações Étnico-Raciais. Além disso, pensar a relação existente entre formação e implementação da Lei nº 11.645/2008 é instigar a construção, em conjunto, de uma pedagogia da diversidade, o que não é simples.

Nesse sentido, os ambientes escolares necessitam posicionar-se politicamente contra todo e qualquer tipo de processo excludente. Nilma Lino Gomes enfatiza a importância de se “construir novas práticas pedagógicas, novos materiais didáticos, abrir debates, estabelecer diálogos com as diferentes comunidades e movimentos.” (2008, p. 7). Essas indicações, dentre tantas outras, são relevantes e necessárias à formação docente no curso de Pedagogia, no intuito de fazer dessa legislação um caminho de mudanças na forma como o brasileiro percebe a constituição de sua própria sociedade.

Diante disso, a falta de conhecimento sobre as questões contempladas pela Lei nº 11.645/2008 pode ser considerada um problema. Nesse sentido, Kabengele Munanga afirmava há mais de uma década:

[...] a formação de professores que não tiveram em sua base de formação a história da África, a cultura do negro no Brasil e a própria história do negro de um modo geral se constitui no problema crucial das novas leis que implementaram o ensino da disciplina nas escolas. E isso não simplesmente por causa da falta de conhecimento teórico, mas, principalmente, porque o estudo dessa temática implica no enfrentamento e derrubada do mito da democracia racial que paira sobre o imaginário da grande maioria dos professores. (MUNANGA, 2005, p. 63).

Por isso, reforça-se a importância de se conhecer e refletir sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) da Pedagogia e sobre documentos

correlatos que orientam a aplicabilidade da Lei nº 11.645/2008 e seus desdobramentos na e para a formação docente. Tais documentos formam um conjunto de políticas para a implementação das Leis nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008); como exemplo, podemos destacar: o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial (BRASIL, 2009a); o Estatuto da Igualdade Racial (BRASIL, 2010); e a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009b), que contemplam ações diretamente ligadas às leis e a suas regulamentações em todos os âmbitos educacionais, incluindo o da formação docente.

Contudo, muitas críticas também são feitas à Lei nº 11.645/2008, bem como à Lei nº 10.639/2003, juntamente com todo o seu rol de políticas de implementação, as quais, “aos olhos de alguns estudiosos, políticos e pesquisadores, apresentam-se de forma genérica [...]” (SANTOS, 2013, p. 155). As críticas salientam que tais documentos não estabelecem os passos para sua implementação, nem sugerem a reformulação dos programas de ensino e/ou cursos de graduação das universidades – em especial os cursos de licenciatura, os quais formam os(as) professores(as) que ministram as disciplinas ou devem discutir as temáticas em sala de aula.

Apesar dessa forma genérica de estabelecer sua implementação, no que diz respeito à formação docente, o parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº 003/2004 (BRASIL, 2004a), que estabelece as DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, “aponta que estes princípios e seus desdobramentos mostram exigências de mudança de mentalidade, de maneiras de pensar e agir dos indivíduos em particular, assim como das instituições e de suas tradições culturais.” (SANTOS, 2013, p. 155). Sendo assim, as seguintes determinações devem ser consideradas:

Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos. (BRASIL, 2004a, p.2).

Ainda nesse mesmo documento, destaco a orientação para a

Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior. (BRASIL, 2004a, p. 3).

Tanto a Lei 11.645/2008 como as Diretrizes estabelecem a responsabilidade das instituições e universidades públicas e privadas frente à formação docente e à necessidade de implementação desses pressupostos legais, levando em consideração a realidade existente e propondo as adequações necessárias em cada espaço formativo.

Nessa mesma perspectiva, os cursos de formação docente “visam atender, principalmente, as demandas dos sujeitos que buscam na academia, instrumentos que venham a subsidiar suas práticas.” (SANTOS, 2013, p.163). Assim, pode-se salientar que um dos desafios postos a esses sujeitos está relacionado às questões contidas na Lei nº 11.645/2008. Para que se possa pensar em possibilidades de formação para o enfrentamento desse desafio, Nilma Lino Gomes (2008) destaca que “faz-se necessária a mudança dos currículos da educação básica e das licenciaturas, adequando-os às exigências da Lei nº 10.639/2003.” (GOMES, 2008, p. 11). A partir dessa reflexão, estendo tais colocações à Lei nº 11.645/2008.

Além dos desafios e mudanças já mencionados, o cumprimentado artigo 26-A se torna responsabilidade de todos os envolvidos no campo educacional, principalmente das instituições formadoras. Tais entidades devem firmar, assim, seu comprometimento ao lado dos demais sistemas de ensino brasileiro, de acordo com os pareceres, resoluções e diretrizes vigentes, em prol da implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais em seus currículos.

Nesse cenário, os(as) docentes se constituem como importantes agentes inovadores(as) dos processos pedagógicos, curriculares, dentre outros, requerendo, com isso, preparo/formação para que possam lidar com as novas exigências da LDB, introduzidas através da Lei nº 11.645/2008, de modo que tais profissionais tenham as condições específicas para o desenvolvimento das ações que amparam os conteúdos contidos no Art. 26-A. Afinal, conforme Esteve (1995, p. 96), é na “[...] atitude dos professores perante reformas e no apoio da sociedade que está a chave para levá-las a um bom termo. Sem o seu incondicional apoio não passarão do terreno das disposições legais ao terreno da realidade”.

Com referência à demanda de formação e aos desafios postos às instituições formadoras, desde a promulgação da Lei nº 11.645/2008³⁶, Santos nos instiga a refletir, nos dias de hoje, sobre o real interesse de implantação da Educação das Relações Étnico-Raciais no contexto formativo. Segundo esse autor,

Muito pouco tem sido feito para sua operacionalização no interior das salas de aulas nas academias, percebendo também que as instituições não estão envolvidas na construção de um projeto político pedagógico com o objetivo de instrumentalizar os futuros educadores – sendo que muitos deles já atuam em salas de aula – para a inclusão, através de um processo de mobilização, de modo a redimensionar as ações educativas em relação aos conteúdos, metodologias, recursos didáticos e práticas avaliativas que valorizem e difundam os conhecimentos oriundos da matriz cultural e, principalmente, ao tratamento adequado das questões raciais em sala de aula. (SANTOS, 2013, p.158).

Pensando nessas observações e no atual contexto educacional, é possível afirmar que a situação da inclusão dessas questões nos currículos dos cursos de formação de professores(as) ainda é considerada um desafio a ser enfrentado por muitas instituições. Segundo Munanga (2005), a formação docente que não tem em sua base estudos e reflexões que contemplem a História da África, a cultura do negro no Brasil e a própria historicidade do negro de modo geral – inclui nesse discurso as questões que envolvem a cultura dos povos indígenas –, nem leituras e debates que contemplem essas temáticas, produz uma crise ou uma banalização das novas leis que amparam a prática desses temas na escola.

Frente a todas as reflexões apresentadas até o momento nesta tese, e concordando com Santos (2013), acredito que “a formação docente é atualmente prioritária para a mudança deste contexto. Preocupações com a melhor qualificação da formação de professores e com suas condições de exercício profissional não são recentes” (SANTOS, 2013, p.162), mas são necessárias, fundamentais e sempre atuais.

Isso não quer dizer que não possam estar acontecendo ações promovidas por muitos docentes e instituições. Acredita-se que muitos dos cursos de formação de professores e instituições de ensino superior brasileiras estejam realizando, a passos mais ou menos lentos, mudanças curriculares que vêm contribuindo para a implementação da Lei nº 11.645/2008, tendo um pensamento voltado para a perspectiva da necessidade de a Educação das Relações Étnico-

³⁶ Quando me refiro, nesta tese, à Lei nº 11.645/2008, levo em consideração as alterações também feitas pela Lei nº 10.639/2003.

Raciais estar presente em todo o processo formativo dos docentes, em especial das(os) licenciadas(os) em Pedagogia.

Considerando tais aspectos, na próxima seção, reflito sobre o currículo, a matriz curricular e as caracterizações das disciplinas do curso de Pedagogia da URI, no intuito de responder à problemática de pesquisa desta tese: de que forma a Lei nº 11.645/2008 vem sendo implementada no curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Câmpus Frederico Westphalen? Para tanto, detenho-me em tratar da análise do currículo 2016-2017 (URI, 2016b) – apesar de ter o conhecimento da aprovação de um novo currículo, que entrou em vigência em 2018. Ressalto, assim, que a escolha da análise curricular do documento referente a 2016-2017 deu-se pelo fato de a aproximação ao campo empírico ter sido feita no ano de 2017 e de ainda não ter ocorrido, naquele momento, a aprovação do então currículo 2018 do curso em questão.

4.2 O currículo do curso de Pedagogia: aproximações com a Lei nº 11.645/2008

A publicação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que alteraram o Art. 26-A da Lei nº 9.394/1996, pode ser considerada como a criação de um instrumento de orientação para o combate à discriminação e, ao mesmo tempo, de apoio às ações afirmativas. Tais documentos reconhecem o espaço da escola como lócus da formação de cidadãos, que assume grande importância para promover a necessária valorização das matrizes culturais que fizeram do Brasil um país múltiplo e plural. Essa mudança na legislação demandou modificações nas práticas e nas políticas educacionais, sobretudo, ressignificações nas práticas pedagógicas e na formação docente. Embora tais mudanças tenham determinado ou impulsionado a revisão curricular dos cursos de licenciatura e seus possíveis espaços de discussões sobre a aplicação da legislação relativa à temática da história e da cultura afro-brasileira e indígena, diversos estudos indicam dificuldades de implementação por parte das instituições e de seus cursos³⁷. Segundo o texto do parecer, “percebe-se que ainda persistem muitas incompreensões em torno do que determina a Lei nº 11.645/2008

³⁷ Indico a leitura do Parecer CNE/CEB nº 14/2015 (BRASIL, 2015), o qual reflete sobre o resultado de pesquisas feitas sobre a implementação da Lei nº 11.645/2008.

em seu componente curricular referente à história e culturas afrobrasileiras e dos povos indígenas.” (BRASIL, 2015).

Para responder à problemática acima mencionada, realizei uma análise do currículo 2016-2017 do curso de Pedagogia da URI, Câmpus Frederico Westphalen. As observações embasaram-se na análise das interações nos espaços acadêmicos, incluindo as aulas das disciplinas; bem como na análise dos conteúdos apresentados nas ementas selecionadas, no intento de observar a presença das questões trazidas pela Lei nº 11.645/2008 no referido currículo. Ressalto novamente que, no decorrer do percurso investigativo, houve a aprovação do PPC 2018, o qual não é analisado nesta pesquisa.

Após a entrevista com a coordenadora, realizei a análise preliminar do PPC do curso de Pedagogia. Nessa primeira leitura, busquei identificar se o curso ofertava atividades ou desenvolvia algum tipo de proposta educativa durante a formação, cuja base fosse a Educação das Relações Étnico-Raciais. Para isso, considerei como pressupostos legais as Diretrizes Operacionais para a Implementação da História e das Culturas dos Povos Indígenas na Educação Básica, em decorrência da justificativa da Lei nº 11.645/2008, a qual afirma ser

[...] imprescindível a inserção de conhecimentos, valores, atitudes e práticas relacionados a esta temática, convergentes com as Diretrizes Nacionais definidas para a Educação em Direitos Humanos e Educação para as Relações Étnico-Raciais, tanto nos currículos de cada etapa e modalidade da Educação Básica, bem como nos cursos de graduação e pós-graduação, por meio dos seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP), Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI) e Projetos Pedagógicos de Curso (PPC). (BRASIL, 2015, p.6).

Nesse sentido, observei, na leitura do PPC do curso de Pedagogia da universidade, que o documento leva em consideração as DCNs estabelecidas para o curso de Pedagogia através da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006a). Essas diretrizes prevêm espaços para além da sala de aula, com oportunidades de “realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos”. (BRASIL, 2006a). Em consonância com tal orientação,

O Curso de Pedagogia tem sua integralização curricular com um total de 3200 horas, sendo que dessas, 2800h são para Atividades Formativas,

envolvendo Assistência a Aulas e Aprofundamento de Estudos, 300h para a prática de Estágio Supervisionado nas áreas de habilitação do Curso e 100h de Atividades Complementares. (URI, 2016b, p.69).

Além disso, o projeto do curso de Pedagogia “prevê a realização de grupos de estudos, grupos de pesquisas³⁸, visitas de estudos, consultas a bibliotecas e organização de seminários.” (URI, 2016b, p. 64). Destaco que o documento é composto, também, por requisitos legais que remetem à Lei nº 10.639/2003 e à Lei nº 11.645/2008. Nesse sentido, o PPC afirma que:

Em atendimento a Lei nº 10.639, 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”, e dá outras providências, o conteúdo de diversas disciplinas dos Cursos da URI contemplam essa temática, de acordo com as especificidade de cada Currículo. (URI, 2016b, p. 64).

Percebe-se que, na redação, há conhecimento e entendimento da Lei nº 11.645/2008 e das alterações e inclusões feitas por ela na LDB. Considerando tais pressupostos, o PPC acrescenta que os pontos trazidos pela lei “são contemplados no PPC através dos conteúdos programáticos e nas pesquisas na região de abrangência dos campi, procurando promover discussões críticas sobre esse assunto.” (URI, 2016b, p.65). O texto do documento pontua ainda que “a visão da importância do diálogo entre as diferentes raças e a formação social dentro da sociedade e organizações, enquanto um aspecto de fundamental importância nas ações práticas do ser humano.” (URI, 2016b, p.65).

Nessa direção, e pensando nos componentes curriculares do curso de Pedagogia, realizei, na sequência, a análise da matriz curricular do curso, porém com outro olhar: voltei-me à seleção das disciplinas que apresentassem, em suas ementas, os conteúdos e as referências ligadas, direta ou parcialmente, às incluídas pela Lei nº 11.645/2008 na LDB no Art. 26-A. Para isso, elaborei um quadro com a finalidade de identificar as diversas possibilidades de se trabalhar com os desdobramentos da referida lei, as quais são apresentadas pelo próprio PPC 2016-2017:

³⁸ Os PPCs não revelam a existência de grupos de pesquisa, porém há grupos que abordam múltiplas temáticas e que são ativos nos mais diversos campi da URI, conforme destacam as páginas de seu site institucional. Ressalto que não me detenho a descrever tais grupos de pesquisa, já que eles não constam nos PPCs.

Em conformidade com o Parecer CNE/CP nº 3/2004, aprovado em 10 de março de 2004 e a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004 do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, os PPCs contemplam em suas disciplinas e conteúdos programáticos, bem como em ações/pesquisas que promovam a educação de cidadãos atuantes e conscientes, pertencentes a uma sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de uma nação democrática. Assim, o conteúdo das disciplinas de História da Educação, Realidade Brasileira, Fundamentos Teóricos e Metodológicos de História e Antropologia contemplam a temática História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena. (URI, 2016b, p. 65).

Percebe-se então que, frente a essas colocações, o documento contempla as determinações da Lei nº 11.645/2008. No estudo, identifiquei também que as disciplinas que tratam da EREER além das cinco elencadas no PPC do curso como sendo as responsáveis pelo cumprimento da Lei nº 11.645/2008 –as disciplinas elencadas são estas: **História da Educação, Realidade Brasileira, Fundamentos Teóricos e Metodológicos de História e Antropologia.**

Nesse sentido, para maior compreensão, apresento um quadro demonstrativo com as diversas disciplinas que possivelmente tratam da EREER, de acordo com o PPC 2016-2017 (URI, 2016b). O quadro foi elaborado quando o foco da análise consistiu na caracterização das disciplinas ofertadas em cada semestre do curso de Pedagogia.

Quadro 2 - Demonstrativo das disciplinas ofertadas que abordam conteúdos relacionados à EREER

Semestre	Disciplinas	Carga horária		Créditos
		Teórica	Prática	
1º	Antropologia	30		2
	Realidade Brasileira	60		4
	História da Educação	60		4
3º	Políticas Educacionais e Organização da Educação Brasileira	60		4
4º	Sociologia	30		2
	Escola e Currículo	60		4
	FTM de Arte e Educação A	60		4
5º	Sociologia da Educação A	60		4
6º	FTM de História	60		4
8º	FTM do Jogo em Educação A	60		4
	Seminário e Análise da Prática Docente	1515		2

Fonte: Elaborado pela autora com base no PPC 2016-2017 (URI, 2016b).

Ressalvo que, embora a Lei nº 11.645/2008 possa não aparecer de forma explícita nas caracterizações dessas disciplinas, muitos de seus conteúdos relacionam-se à ERER, o que poderá gerar um aprendizado significativo à formação dos sujeitos.

A seguir, apresento a caracterização das cinco disciplinas elencadas pelo PPC como sendo os espaços dedicados ao cumprimento da Lei nº 11.645/2008. Essa análise oportuniza pensar sobre os processos relativos à formação das(os)alunas(os) frente a essas questões nesse curso de Pedagogia. Nesse sentido, o intuito é refletir sobre algumas definições que abordam o que tem sido denominado como currículo no meio educacional, bem como as possibilidades de implementação da Lei nº 11.645/2008 nesse espaço de disputa.

4.3 Reflexões sobre o currículo

As discussões existentes sobre currículo³⁹ demonstram o quão abrangente é a temática para o campo da educação, principalmente quando a questão está relacionada ao *que* ensinar, isto é, a discussões acerca de quais conteúdos são mais importantes e devem constar no currículo e quais espaços serão dedicados a eles. Sabe-se que várias são as definições sobre o currículo⁴⁰, “entre outros, a grade curricular com disciplinas/atividades e cargas horárias, o conjunto de ementas e os programas das disciplinas/atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos.” (LOPES; MACEDO, 2011, p.19). Ao longo do tempo e motivados pelas transformações da sociedade, novos movimentos e novas definições ou sentidos vão surgindo para o currículo.

Ao encontro dessas transformações, Alfredo Veiga-Neto (2002, p.44) escreve que “nós professores e professoras, vivemos num cenário de incertezas e dificuldades” – questões essas que nos rodeiam com seus múltiplos aspectos, num mundo multicultural que nos desafia e nos coloca frente a muitas questões:

[...] dificuldades em saber como trabalhar com alunos e alunas tão diferentes (economicamente e socialmente), em saber como trabalhar num mundo

³⁹ Os que quiserem maiores informações sobre as discussões e inovações no campo do currículo poderão recorrer às contribuições, entre outros, de Costa (2012), Moreira e Macedo (2002), Canen e Moreira (2001), Veiga-Neto (2002, 2011), Gomes e Jesus (2013), Batista (2013).

⁴⁰ Estudos históricos apontam que a primeira menção ao termo currículo data de 1633, quando ele aparece nos registros da Universidade de Glasgow, referindo-se ao curso inteiro seguido pelos estudantes. (HAMILTON, 1992).

mutante, que se transforma tão rapidamente, num mundo em que temos cada vez mais coisas para ensinar e aprender.”(VEIGA-NETO, 2002, p.44).

Uma dessas incertezas no âmbito educacional está relacionada a uma novaperspectiva de currículo, ou à necessidade de uma novadefinição de currículo frente ao desafio relacionado à implementação da Lei nº 11.645/2008, que visa a uma mudança curricularna formação docente, na metodologia, na defesa da inexistência da neutralidade dos conteúdos curriculares e na percepção dos interesses que moldam os currículos das instituições. Ao mencionar essas necessidades de mudança de perspectiva curricular, pensando nas demandas oriundas da Lei nº 11.645/2008, o pensamento volta-se à rejeição das posturas conservadoras do currículo, as quais negam a definição da sociedade contemporânea como sendo multicultural. Tal negação é traduzida na rigidez das matrizes curriculares, no caráter conteudista dos currículos, na falta de diálogo entre escola, currículo e realidade social, dentre outros aspectos.

Segundo Lopes e Macedo (2011), “o currículo precisa, assim, dar conta, ao mesmo tempo, do respeito à diferença e do compromisso da escola com a promoção da justiça social.” (2011, p. 191). Os currículos, nesse cenário, passam a ser territórios em disputa, sobretudo desses novos sujeitos sociais organizados em ações coletivas e movimentos sociais. (ARROYO, 2011).

Nesse contexto, acredito que as observações de Antônio Flavio Barbosa Moreira e Tomaz Tadeu da Silva vêm ao encontro das reflexões pretendidas. Segundo esses autores,

O currículo há muito tempo deixou de ser visto apenas como uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas, métodos. Já se pode falar agora em uma tradição crítica do currículo, guiada por questões sociológicas, políticas, epistemológicas. (MOREIRA; TADEU DA SILVA, 2013, p. 13).

O currículo, nesse sentido, não pode ser considerado um artefato rígido, empobrecido, desligado dos aspectos social e cultural. Além disso, o currículo não pode ser visto como elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. Implica, assim, relações de poder, pois transmite visões sociais particulares e interessadas, bem como identidades individuais e sociais particulares, não podendo ser visto como elemento transcendente e atemporal: sua história está entrelaçada com a organização da sociedade e da educação. (MOREIRA; TADEU

DA SILVA, 2013. p. 14). Ressalvo que o termo relações de poder aqui empregado tem base na seguinte reflexão:

Embora reconhecendo as longas discussões conceituais sobre poder, acredito ser suficiente tratar [...] da noção de poder em sua forma relacional, ou seja, do poder que se manifesta em relações de poder, isto é, em relações sociais em que certos indivíduos ou grupos estão submetidos à vontade e ao arbítrio de outros. (MOREIRA; TADEU DA SILVA, 2013, p. 13; 37).

Portanto, nesta investigação, considero o currículo como sendo resultado de uma construção e de uma seleção de conhecimentos e práticas que são produzidos em contextos históricos e políticos concretos, tornando-se, assim, alvo de disputas e negociações acerca do que se institui como conhecimento legítimo, verdade, poder e identidade.

Nesse contexto, precisamos entender a importância de a Educação das Relações Étnico-Raciais estar presente nas discussões e nos espaços curriculares das instituições escolares e formadoras. Diante disso, podemos pensar sobre a inserção, cada vez maior, do trato da diversidade cultural e étnico-racial nos currículos, mesmo que a passos lentos. Nesse sentido, a relação entre currículo e culturas silenciadas ou negadas e o entendimento da implementação da Lei nº 11.645/2008 – não mais como inclusão de disciplinas e novos conteúdos, mas como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico – poderão romper com o silêncio e problematizar esses e outros rituais pedagógicos que naturalizam a discriminação racial.

É preciso ter consciência de que, nas duas últimas décadas, esses novos fatos postos em nossa dinâmica social vêm reconfigurando as identidades, a cultura e o entendimento sobre currículo nas instituições educacionais. Segundo Miguel Arroyo, “O movimento negro luta por espaço negado nos padrões históricos de poder, de justiça, de conhecimento e cultura, assim como os movimentos indígenas.” (ARROYO, 2011, p. 11). Essa dinâmica de lutas introduz novas disputas no espaço do currículo, sobretudo desses sujeitos que se encontram organizados em ações e movimentos coletivos. Tal diversidade de lutas sociais – as quais também defendem a construção de currículos de formação e de educação básica que incluam e reconheçam suas memórias, suas histórias e suas culturas – acabam afetando e transformando a cultura e as identidades dos docentes em formação.

Nessa direção, Arroyo salienta que “novos e diversos perfis de docência enriquecem e diversificam os currículos de formação.” (2013, p. 11). Isso torna o perfil do professor e sua prática docente rica e mais diversa, “abrindo caminhos para uma educação antirracista, acarretando uma ruptura curricular e epistemológica, oportunizada através do ‘espaço’ e do ‘falar’.” (GOMES, 2012, p. 105). Contudo, segundo Gomes,

[...] não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um ‘outro’, enquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. (GOMES, 2012, p. 106).

Nesse sentido, a oportunidade de mudança curricular estrutural e as contribuições desses diferentes agentes históricos levam às disputas pelo direito à diversidade em todos os currículos. Assim, deve-se ter em mente que tampouco a diversidade é um fato ou uma coisa. Ela é o resultado de um processo relacional – histórico e discursivo – de construção da diferença. É através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganham seu lugar na teoria curricular. (SILVA, 2011, p. 101). Assim, tais enfrentamentos devem estar presentes em todo o contexto educacional, transcendendo as elaborações teóricas e práticas do currículo, com a intenção de propiciar um espaço de debate (fala) e de diálogo com os agentes em formação.

A seguir, realizo a análise das caracterizações das disciplinas destacadas no PPC do Curso de Pedagogia que constituem espaços dedicados ao cumprimento da Lei nº 11.645/2008. Essa etapa teve como objetivo comparar os princípios constantes no PPC 2016-2017 (URI, 2016b) e os espaços possíveis de discussão do tema da EREER na caracterização oficial das disciplinas do curso⁴¹, observando ainda se as propostas constantes nas disciplinas dialogam entre si.

4.4 O ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena na caracterização das disciplinas do curso de Pedagogia da URI

Embora a Lei nº 11.645/2008, em seu Art. 1º, §2º, determine que o conteúdo referente à temática em foco deve ser ministrado no âmbito de todo o currículo

⁴¹ Como análise adiante, notam-se diferenças entre a rigidez do documento oficial e a dinâmica das relações pedagógicas cotidianas.

escolar, o texto menciona especialmente as áreas de Educação Artística, de Literatura e História brasileiras. Considerando tal aspecto, realizei uma análise no âmbito de toda a matriz curricular do curso de Pedagogia da URI, enfocando as disciplinas mencionadas no PPC como sendo espaços dedicados ao cumprimento da lei, sendo estas: História da Educação, Realidade Brasileira, Fundamentos Teóricos e Metodológicos de História e Antropologia.

A percepção que tive ao analisar a matriz curricular é de que há uma incorporação da temática proposta pela Lei nº 11.645/2008, através das disciplinas específicas acima elencadas. Contudo, conforme exposto no Quadro 2 e de acordo com a leitura das caracterizações de todas as disciplinas, percebi que, além daquelas elencadas pelo PPC, há muitas outras possibilidades de fomento a discussões e questionamentos através da proposta feita nas caracterizações/conteúdos de outras disciplinas⁴², tais como: Políticas Educacionais e Organização da Educação Brasileira (60 horas), Sociologia (30 horas), Escola e Currículo (60 horas), Sociologia da Educação A (60 horas), FTM do Jogo em Educação A (60 horas) e Seminário e Análise da Prática Docente (30 horas).

A organização do currículo do curso também indica que, além das disciplinas elencadas como sendo espaços específicos dedicados às possibilidades de abordagens sobre história e culturas afro-brasileiras e indígenas, outros momentos poderiam propiciar oportunidades às reflexões e discussões sobre a EREER. Nesse sentido, as atividades formativas (460h) e as atividades complementares (100h), descritas no PPC, são ou poderiam ser espaços oportunos de vivências e discussões sobre as temáticas abordadas pela Lei nº 11.645/2008.

Dentro desse rol formativo apresentado pelo PPC, estão contempladas, também, visitas de estudo a instituições educacionais e culturais. Conforme o documento, “as visitas educacionais ou culturais exploram as experiências vividas e estudadas pelos alunos tornando-se imprescindível para uma formação relacional, reflexiva e contextualizada.” (URI, 2016b, p. 88). Já a participação em grupos de estudo é assim apresentada:

A cada semestre os professores e egressos do Curso de Pedagogia, oferecerão temáticas para estudo de acordo com as áreas de formação e/ou de aprofundamento teórico-prático dos mesmos, nas quais os alunos poderão se inserir conforme for o interesse de cada um. (URI, 2016b, p.89).

⁴² Essas outras disciplinas não são foco de análise nesta pesquisa.

Além desses espaços, a participação em pesquisa também é oportunizada às(aos) acadêmicas(os) do curso de Pedagogia; segundo o documento, essas “atividades serão organizadas pelo grupo tendo como coordenador o professor ou o egresso responsável pela área da pesquisa.” (URI, 2016b, p. 90). Os seminários também são momentos de formação dessa(e) pedagoga(o). Nessa perspectiva, a(o) aluna(o) tem a chance, segundo o PPC, de participar de “momentos de liderança, de condução de atividades, fator esse que pode contribuir para a formação de um ser humano mais consciente de seus próprios atos, responsável e dinâmico.” (URI, 2016b, p.90).

Dentro dessa organização curricular, o PPC explicita que “os núcleos temáticos organizam as disciplinas em temas que possibilitam e consolidam a integração e indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.” (URI, 2016b, p.72). Com base no documento do curso, apresento um quadro demonstrativo da organização e da estrutura dos seis núcleos e seus subnúcleos:

Quadro 3 - Demonstrativo da organização dos Núcleos

(continua)

a) Núcleo de Fundamentação Básica	As disciplinas que compõem o <i>Núcleo de Fundamentação Básica</i> estão relacionadas de forma a permitir à(ao) futura(o) pedagoga(o) a compreensão da dinâmica da realidade, utilizando-se das diferentes áreas do conhecimento para produzir a teoria pedagógica, fundamentada nas questões macroeducativas que permeiem a visão contextualizada da educação, buscando a inter-relação entre esse campo e os aspectos gerais da sociedade.
a)Subnúcleo de Instrumentação Básica	O <i>Subnúcleo de Instrumentação Básica</i> é integrado por disciplinas que permitem o aprendizado da língua portuguesa como instrumento de comunicação que perpassa todas as áreas do conhecimento, bem como ressalta a importância e a necessidade de conhecimento teórico-prático acerca da linguagem da ciência, como metodologia organizacional na formação da(o) pedagoga(o).
b)Núcleo Educação Popular e Cidadania	<i>Núcleo de Educação Popular e Cidadania</i> , em sua distribuição disciplinar, busca preparar a(o) pedagoga(o)com fundamentação teórico-prática para atuar em outros espaços educacionais, como movimentos sociais, ONGs, empresas e programas sociais, de modo a garantir uma formação coerente e contextualizada.
c)Núcleo de Políticas Educacionais e Planejamento da Educação	Objetiva a fundamentação teórico-prática, para que a(o) pedagoga(o)participe do processo de organização de projetos pedagógicos e nos espaços de gestão educacional.

d) Núcleo Epistemológico	Tem em vista a fundamentação epistemológica do conhecimento para as ações pedagógicas do profissional, além de situar a compreensão do desenvolvimento infantil como forma de fundamentação teórica para o estudo da educação infantil e dos anos iniciais.
---------------------------------	---

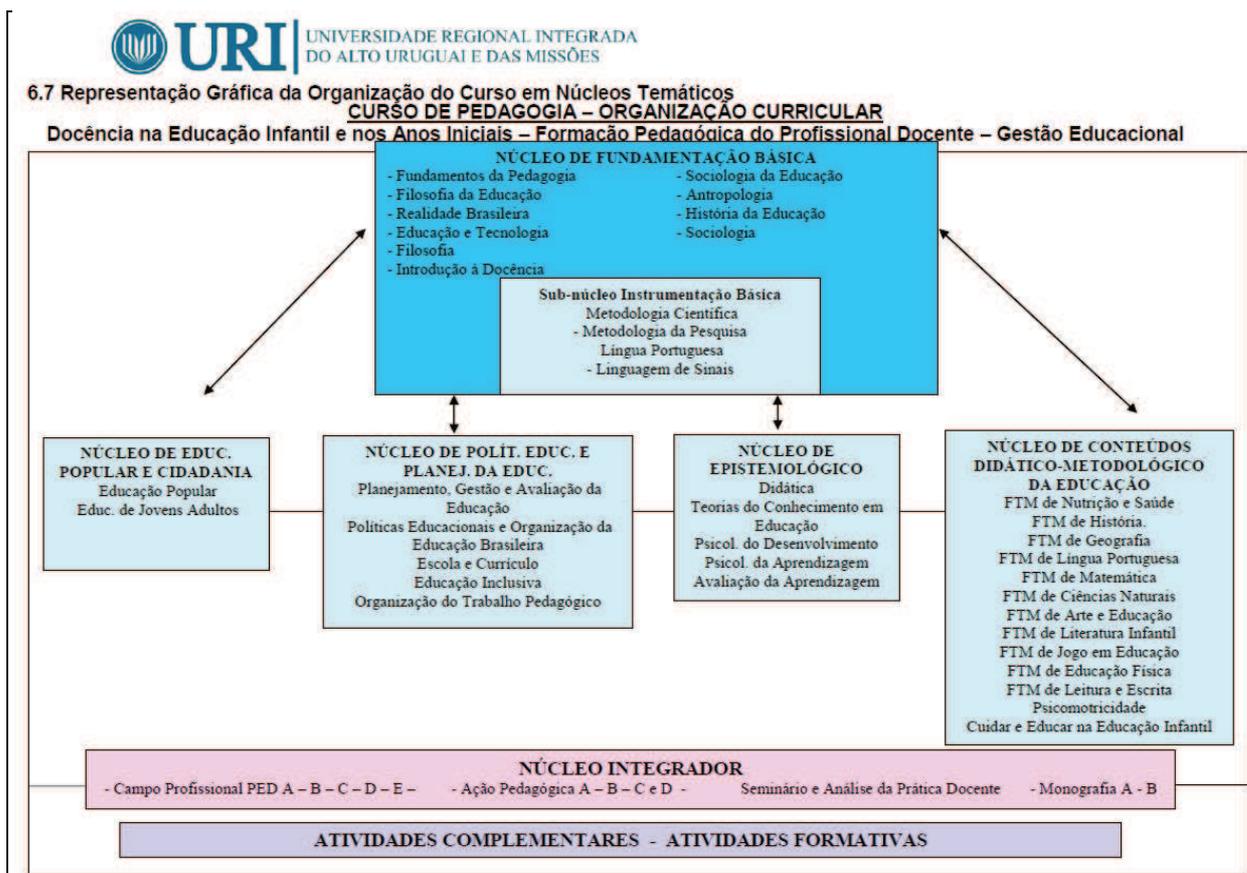
(conclusão)

e) Núcleo de Conteúdos Didático-metodológicos da Educação Infantil e Anos Iniciais	Tendo em mente a ênfase do Curso na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, esse núcleo objetiva a fundamentação teórica e metodológica dos conteúdos desse período de estudo.
f) Núcleo Integrador	A formação do professor demanda estudos disciplinares que possibilitem a sistematização e o aprofundamento de conceitos e relações sem cujo domínio se torna impossível constituir competências profissionais. O <i>Núcleo Integrador</i> está centrado na Prática de Ensino, assegurando o estudo e aplicação das ações de docência, procurando relacionar teoria e prática no interior do currículo. Assenta-se em articuladores para as disciplinas que compõem currículo em sua relação com o todo do curso.

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia 2016-2017 (URI, 2016b).

Para mais bem visualizar a organização e a compreensão da proposta vinculada ao curso de Pedagogia da URI, câmpus de Frederico Westphalen, segue abaixo a imagem retirada do documento analisado nesta pesquisa.

Figura 5 - Demonstração da organização do curso de Pedagogia da URI (Câmpus Frederico Westphalen) em núcleos temáticos



Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia 2016-2017 (URI, 2016b).

Com base na análise realizada, ressalvo que o currículo é também organizado por semestres e por eixos temáticos, a saber:

A proposta de “eixos temáticos semestrais” parte da suposição de que a atuação pedagógica é mais significativa e fecunda na medida em que as temáticas das tradicionais áreas curriculares forem abertas e girarem em torno de temas que expressam preocupações sociais atuais. De acordo com este ponto de vista, os eixos temáticos cumprem a função de aglutinar as tradicionais “matérias” que compõem a base curricular. (URI, 2016b, p.94).

Na sequência, apresento, com base no documento do curso de Pedagogia, um quadro que mais bem demonstra essa organização dos eixos temáticos.

Quadro 4 - Sistematização dos Eixos Temáticos por Núcleo

Núcleo de Fundamentação Básica	Núcleo de Educação Popular e Cidadania	Núcleo de Políticas Educacionais e Planejamento da Educação	Núcleo de Epistemológico	Núcleo de conteúdos didáticos metodológicos dos AI e EI
---------------------------------------	---	--	---------------------------------	--

<p>Eixo 1</p> <p>A produção sócio-histórica do conhecimento, a escola, a tecnologia e o papel da pedagogia</p>	<p>Eixo 2</p> <p>As relações teórico-práticas da educação reais, possíveis, escolares e extraescolares.</p>	<p>Eixo 3</p> <p>Herança e possibilidades: os desafios culturais, legais da prática educativa para a cidadania</p> <p>Eixo 5</p> <p>A(o) pedagoga(o) e os processos de organização, gestão, coordenação de sistemas, unidades e projetos educacionais</p>	<p>Eixo 4</p> <p>O processo de (re)construção do conhecimento mediado pela atuação da(o) pedagoga(o).</p>	<p>Eixo 6</p> <p>A atuação da(o) pedagoga(o)-educadora(or): (re)construção, compromisso e práxis na gestão-ação do processo educativo.</p> <p>Eixo 7:</p> <p>A atuação da(o) pedagoga(o)-educadora(or): (re)construção, compromisso e práxis na formação pedagógica.</p> <p>Eixo 8</p> <p>A atuação da(o) pedagoga(o)-educadora(or): (re)construção, compromisso e práxis na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.</p>
---	--	---	--	--

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia 2016-2017 (URI, 2016b).

Sendo assim, segundo o documento, “o que se pretende é trabalhar os conteúdos globalizados em torno de certos eixos condutores, assegurando-lhes assim uma continuidade relacionada a uma nova organização, cuja coerência é garantida pelas necessidades da temática a tratar.” (URI, 2016b, p.94). Nesse sentido, a reflexão geral que faço é que o curso de Pedagogia da URI se propõe a oferecer uma iniciação à atividade investigativa e crítica das práticas, da cultura e do saber escolar, como forma de preparar a(o) docente para enfrentar os desafios de uma sociedade com demandas educacionais complexas e cambiantes – como é o caso da implementação do Art. 26-A da LDB nos currículos escolares.

Pensando na perspectiva de formação e mudança curricular, “o conceito de identidade recobre uma realidade muito mais complexa do que se pensa, englobando fatores históricos, psicológicos, linguísticos, culturais, político-ideológicos e raciais.” (MUNANGA, 2009, p.14). É por meio desse conceito que reflito a respeito da importância do tema na formação da(o) pedagoga(o), pois acredito ser necessário que essa(e) docente reconheça os múltiplos fatores que envolvem a diversidade dos sujeitos e a necessidade de saber lidar com as questões que atravessam as relações raciais vivenciadas nas escolas de educação básica. Assim, a(o) pedagoga(o) formada(o) com a percepção para o

desenvolvimento de um trabalho com o foco na legitimação de culturas, sobretudo as negras e dos povos indígenas, poderá desenvolver suas atividades docentes em prol de uma escola que não favoreça a manutenção de uma história unilateral.

4.5 Análises das caracterizações das cinco disciplinas do Projeto Pedagógico do Curso (2016-2017)

Após as observações anteriormente mencionadas sobre o PPC, neste momento, o foco das reflexões volta-se para a descrição das caracterizações das disciplinas História da Educação, Realidade Brasileira e Fundamentos Teóricos e Metodológicos de História e Antropologia, bem como dos espaços dedicados (ementa, conteúdos, bibliografia) por elas à efetivação da implementação da Lei nº 11.645/2008, conforme previsto também pelo referido Projeto Pedagógico do Curso 2016-2017 (URI, 2016b).

Figura 6 - Caracterização da disciplina História da Educação


URI UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA
DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PLANO DE APRENDIZAGEM DA DISCIPLINA
70-209 – HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
CARGA HORÁRIA: 60h
CRÉDITOS: 04

EMENTA
Estudo da educação brasileira ao longo da história, enfocando a estrutura de ensino e o pensamento pedagógico, como fenômenos relacionados às condições sociais, econômicas, políticas e culturais da sociedade brasileira.

OBJETIVO
Oportunizar a ampliação do conhecimento e da reflexão do processo educacional brasileiro através do contexto histórico desde o início da história do país até a atualidade.
Conhecer o processo de formação da Educação brasileira, oportunizando a reflexão histórica educacional na compreensão da construção da educação como social, constituindo um panorama desde o início da história do país até a atualidade.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- Introdução.
- Relação entre história do Brasil e história da educação;
- Discussão em torno da orientação teórico-metodológica na análise histórica da educação;
- Processo da Educação no Brasil Colonial e Monárquico.
- História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena.
- A escolástica e a educação jesuítica no contexto da colonização do Brasil;
- As mudanças educacionais na época monárquica;
- A Educação no Brasil Republicano.
- O Positivismo e a sua influência na educação brasileira;
- O pensamento liberal e o manifesto dos pioneiros;
- Educação e política econômica nacionalista;
- A educação tecnicista e a Ditadura Militar;
- Paulo Freire no contexto do pensamento pedagógico contemporâneo;
- Educação Brasileira na atualidade:
- Perspectiva oficial;
- Movimentos sociais e emergência de uma nova pedagogia.

METODOLOGIA
Desenvolver o conteúdo através de estratégias diversificadas que possibilitam a valorização das potencialidades individuais e coletivas.

A disciplina será contemplada com leituras e discussões, aulas expositivas, imagens, vídeos, e materiais historiográficos, bem como trabalhos e apresentações em grupos e individuais, resumos e pesquisas e demais estratégias diversificadas.

AVALIAÇÃO

A avaliação constituir-se-á num processo no qual se busque evidenciar a construção de habilidades como: raciocínio lógico, coerência na argumentação, capacidade de elaboração escrita, participação efetiva nos diferentes etapas do processo.

A avaliação será direcionada para aspectos como participação em sala de aula, frequência, leitura dos materiais e textos solicitados e sugeridos, elaboração e apresentação de trabalhos e pesquisas, construção de resumos e relatórios, avaliação escrita, bem como a participação efetiva nos diferentes etapas do processo.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro**. 7.ed São Paulo: Ática, 2001.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 17.ed. São Paulo, Ed. Moraes, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da Educação**. 2.ed São Paulo: Moderna, 2001.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural: para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Filosofia e história da educação brasileira: da colônia ao governo Lula**. 2. ed. Barueri: Manole, 2009.

SAVIANI, Dermeval, LOMBARDI, José Claudionei, SANFELICE, José Luiz. (Orgs.) **História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso 2016-2017 (URI, 2016b).

Ao analisar a caracterização da disciplina de História da Educação, na descrição da ementa, pode ser observado que não está explicitada a relação direta com a EREER. Contudo, identifiquei as múltiplas possibilidades de trabalhar com os desdobramentos da Lei nº 11.645/2008, no decorrer das 60 horas dedicadas a essa disciplina.

Já quanto às caracterizações de seu conteúdo programático, pode ser observado que a Lei nº 11.645/2008 não é mencionada entre os tópicos abordados. Outra observação está relacionada à disposição dos conteúdos, na qual as questões

atinentes à história e à cultura afro-brasileira, africana e indígena são mencionadas apenas em um determinado momento, posteriormente às discussões sobre o Brasil Colônia e Monárquico. Tal organização permite o entendimento de que essas abordagens são realizadas de forma específica em determinados momentos – não significando, contudo, que possibilidades de discussões e conteúdos trabalhados não possam gerar inter-relações entre si e permitir um aprendizado mais significativo aos sujeitos em formação.

Ao observar as bibliografias apresentadas como obrigatórias e complementares, também observei a ausência de livros e autores que poderiam contribuir para o enriquecimento e o aprofundamento mais específico sobre as questões abordadas pela Lei nº 11.645/2008. Estudiosos como Thiago Francisco Silva (2014), Edson Silva (2012), Augusto Sales dos Santos (2007) e Nilma Lino Gomes (2017) poderiam ser alguns dos autores a serem elencados no rol da bibliografia básica ou complementar, pois eles tratam da EREER do ponto de vista histórico.

No que se refere à questão de inclusão de textos e livros e tendo como base o fato de que “a perspectiva desse projeto [o PPC] é a ideia da provisoriedade, da retificação permanente, enquanto processo inconcluso, necessitando de constante aperfeiçoamento” (URI, 2016b, p.10), pode-se pensar que existem possibilidades de flexibilidade por parte dos professores que ministram cada uma das disciplinas e que eles têm autonomia para disponibilizar textos, vídeos, artigos, dentre outros elementos, aos alunos através do sistema próprio da universidade.

Figura 7 - Caracterização da disciplina Realidade Brasileira



URI UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA
DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PLANO DE APRENDIZAGEM DA DISCIPLINA
73-400 - REALIDADE BRASILEIRA
CARGA HORÁRIA: 60h
CRÉDITOS: 04

EMENTA
 Análise da sociedade brasileira em seus componentes econômicos, políticos, culturais, científicos e tecnológicos, investigando as raízes da atual situação e as saídas possíveis para os problemas nacionais. Análise das formas de apresentação política e da construção da cidadania nos dias atuais.

OBJETIVOS

Estudar os fatores históricos e conceituais que constituem a realidade brasileira, de forma informativa e crítica, estabelecendo relações entre seus vários aspectos e encaminhando os acadêmicos para pequenas construções teóricas.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- Análise da conjuntura.
- Formação econômico-social do Brasil.
- Formação do Estado brasileiro – aspectos políticos.
- Lei n. 11.645 de 10 de março de 2008, sobre história e cultura afro-brasileira e indígena.
- Participação do Brasil no processo de construção dos Direitos humanos e seus desdobramentos constitucionais. Resolução nº 01/CNE/2012 – Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.
- Aspectos históricos do Nacionalismo, regionalismo e civismo no Brasil.
- As Constituições brasileiras e a democracia cidadã.
- Questões sociais atuais.
- Questões políticas atuais.
- Atual contexto econômico brasileiro.
- Organizações sociais e ambientais no Brasil. A questão da ecologia; Lei nº 9795/99, de 27 de abril de 1999 e Decreto nº 4281, de 25/06/2002 – Políticas de Educação Ambiental
- O Estado do Rio Grande do Sul no cenário histórico brasileiro: alguns fatos.

METODOLOGIA

Para alcançar os objetivos propostos serão realizadas aulas expositivas, leituras individuais e em grupos; sistematizações e apresentações em forma de seminários; pesquisas e produções textuais. A construção e a socialização do conhecimento terão como tessitura o diálogo, tendo como centralidade a troca de experiências teóricas e materiais. Serão utilizados recursos como: slides; livros, revistas, jornais e documentários.

AVALIAÇÃO

O processo metodológico e avaliativo deverá oportunizar espaço para a dinamização de relações dialógicas, difusão de ideias e criticidade, focados, em especial, no aspecto da democracia e da cidadania, tendo em vista a realidade política,

econômica e social e o percurso histórico brasileiro. Assim, a avaliação será constante e realizada considerando mais que um instrumento, considerando atividades como leituras com sistematizações e socialização; debates; elaboração de textos; auto avaliação e avaliação dos pares.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

- BRUM, Argemiro J. O desenvolvimento econômico brasileiro. 22.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CARVALHO, José Murilo de. Cidadania no Brasil: o longo caminho. 5.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- SOLA, Lurdes. Ideias econômicas, decisões políticas: desenvolvimento, estabilidade e populismo. São Paulo: Universidade de São Paulo, FAPESP, 1998.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BUENO, Eduardo. **Brasil: uma história – cinco séculos de um país em construção**. 1ª ed. São Paulo: Leya, 2010.

DEL PRIORI, Mary. **Uma breve história do Brasil**. 1ª ed. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.

Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil.

JACOMELLI, Jussara. **Políticas públicas e rede de transporte no norte Rio-grandense**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2011.

Fonte: Fonte: Projeto Pedagógico do Curso, 2016-2017 (URI, 2016b).

Ao analisar a disciplina Realidade Brasileira, percebo que, embora não ocorra a menção explícita à Lei nº 11.645/2008 na caracterização da ementa, há possibilidades e espaços para discussões sobre cultura, sociedade e política – temas esses que englobam a ERER. No que tange ao teor de seu conteúdo programático, observo que a Lei nº 11.645/2008 é mencionada em seus tópicos. Um fator interessante a destacar é a forma como os tópicos dessa disciplina estão organizados, demonstrando que há uma sincronia de fatos, os quais contemplam a história da conquista e da luta por direitos e por políticas públicas – principalmente no que diz respeito ao reconhecimento e à valorização das diferenças étnico-raciais dos povos indígenas e dos afro-brasileiros na nossa sociedade, dentre outros elementos.

Considerando a análise das caracterizações das bibliografias apresentadas pela disciplina, acredito que a lista poderia contemplar textos recentes de autores que trabalham especificamente com uma abordagem cultural, social e política, tais como Ana Cláudia Oliveira da Silva (2012), Anderson Oramisio Santos (2017), Nilma Lino Gomes (2012), dentre outros.

Figura 8 - Caracterização da disciplina Fundamentos Teóricos e Metodológicos de História


URI | UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA
DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PLANO DE APRENDIZAGEM DA DISCIPLINA
70-599 - FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DE HISTÓRIA
CARGA HORÁRIA: 60h
CRÉDITOS: 04

EMENTA

Fundamentação teórico-metodológica para atividade pedagógica com a história na educação infantil e nos anos iniciais, tendo como foco: os objetivos, a tematização, os procedimentos e o processo avaliativo dentro da dinâmica curricular.

OBJETIVO

Desenvolver novas estratégias metodológicas para o ensino de história na educação infantil e nos anos iniciais, validando sua importância na alfabetização histórico-cultural da criança.

Propor investigações pedagógicas acerca do saber histórico-cultural, firmando a criança enquanto sujeito protagonista de seu espaço-tempo.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- Diretrizes legais e pedagógicas para a docência em história na Educação Infantil e nos Anos Iniciais.
- Eixos geradores para a dinâmica curricular num enfoque histórico-cultural.
- Objetivos, tematizações, procedimentos didáticos para a projeção histórica da criança.
- O ensino da história numa perspectiva lúdica.
- Desenvolvimento infantil e pressupostos didáticos para a projeção histórica da criança.
- Prática pedagógica e historicidade: desafios e perspectivas.
- Cultura, história e identidade: eixos de uma metodologia emancipatória.
- História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena (vou ver bibliografia)
- A sala de aula enquanto espaço legitimador da historicidade da criança.

METODOLOGIA

A metodologia visa contribuir com a formação crítico-reflexiva do educador tendo por base a problematização da relação teoria e prática. Ela se efetivará através de atividades tais como: pesquisa, pesquisa-ação, investigação crítica, análise e discussões de textos e/ou livros, elaboração e apresentação de trabalhos.

AValiação

Constituir-se-á num processo permanente de reflexão acerca do ato pedagógico de educar, de expressar, construir e reconstruir conhecimentos.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA (FREDERICO)

BARBOSA, Leila Maria A.; MANGABEIRA, Wilma C., **A incrível história dos homens e suas relações sociais**. 11 ed – Petrópolis - RJ.: Vozes, 1982.

NEMI, Ana Lúcia Lana; MARTINS, João Carlos, **Didática da história: o tempo**

vivido: uma outra história?. São Paulo: FTD, 1996.
 NIKITINK, (org.), **Repensando o ensino da história**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR (FREDERICO)

BITENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2008.
 BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – História e Geografia**. Brasília: MEC, 1997.
 PENTEADO, H. D. **Metodologia do ensino de história e geografia**. São Paulo: Cortez, 1992.
 PINSKY, Jaime (Org.). **O ensino de história e a criação de fato**. 4ª Edição. São Paulo: Contexto, 2004.
 SEFFENER, Fernando. **Qual história? Qual ensino? Qual cidadania?**. Porto Alegre: Anpuh, Unisinos, 1997.

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso 2016-2017 (URI, 2016b).

Ao observar a caracterização da disciplina Fundamentos Teóricos e Metodológicos da História, percebo novamente que a Lei nº 11.645/2008 não aparece explicitamente na descrição da sua ementa. Contudo, na organização dos conteúdos a serem trabalhados, há menção à temática da história e da cultura afro-brasileira, africana e indígena, com a seguinte observação: “(ver bibliografia)”. Entretanto, observo que as bibliografias definidas nessa organização não contemplam livros e autores recentes que discutam os conteúdos específicos abordados pela lei, ou estudiosos da temática da história e da cultura afro-brasileira e indígena, tais como: Márcia Cristina Américo (2014), Ieda de Camargo e Mazart Silva (2013), Nilma Lino Gomes (2006, 2008, 2012), Nilma Lino Gomes e Rodrigo Ednilson Jesus (2013), dentre outros.

Pensando na perspectiva de implementação da Lei nº 11.645/2008 e na possibilidade de essas temáticas saírem do plano da transversalidade no currículo, passando a assumir concretamente o seu lugar no cotidiano escolar (NASCIMENTO, 2010, p. 234), compreendo que a real inclusão desses conteúdos suscita reflexões e atualizações que possam fortalecer os debates acerca dessas questões.

Figura 9 - Caracterização da disciplina Antropologia



URI UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA
DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PLANO DE APRENDIZAGEM DA DISCIPLINA
70-737 – ANTROPOLOGIA
CARGA HORÁRIA: 30h
CRÉDITOS: 02

EMENTA
Estuda o ser humano, focalizando as dimensões mais importantes de seu existir no mundo: linguagem, economia, política, arte, religião. As principais determinações da cultura brasileira, no contexto da civilização tecnológica e globalizada. A concepção de homem em determinados períodos da história da humanidade e suas contribuições. Apogeu e crise do humanismo: o problema da existência e a crise da subjetividade.

OBJETIVO GERAL
Analisar a importância e a especificidade da Antropologia Filosófica e as suas possibilidades para o conhecimento do ser humano acerca de si mesmo.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS
- Elucidar a relação do homem consigo mesmo e com o mundo ao seu redor nos diferentes períodos históricos;
- Ressaltar o apogeu e a crise do humanismo, estudando o problema da existência e a crise da subjetividade.

CONTEÚDO

1. A Antropologia Filosófica e suas possibilidades
 - 1.1 A inteligibilidade humana
 - 1.2 Diversos modos de inteligibilidade
 - 1.3 Antropologia Filosófica e inteligibilidade
 - 1.4 Inteligibilidade e cultura
2. O humano antigo e medieval
 - 2.1 A perspectiva mítico-religiosa
3. O humano na época moderna
 - 3.1 A inteligibilidade moderna
 - 3.2 A nova posição do humano no universo
 - 3.3 Relações humanas: a dominação
4. Concepções antropológicas da contemporaneidade
 - 4.3 O ser pluriversal do humano na Filosofia atual
5. Dimensões fundamentais do humano
 - 5.1 O humano como ser de Cultura
 - 5.1.1 História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena.
 - 5.1.2 pluralismo étnico
 - 5.2 O humano como ser de Linguagem
 - 5.3 O humano como ser de Educação
 - 5.4 O homem e a cultura: o saber humano
 - 5.5 O humano como ser ético e político: o poder humano
 - 5.6 O humano como ser de relações
 - 5.7 O homem e o trabalho: o fazer humano

6. Antropologias libertadoras
 6.1 Da dominação da razão: Nietzsche
 6.2 Da dominação da força: Humanismo

METODOLOGIA

A disciplina desenvolver-se-á através de aulas expositivas, seminários, discussões e análises de vídeos e realização de trabalhos individuais e em grupo.

AVALIAÇÃO

O discente será avaliado através de provas, resenhas, participação, envolvimento nas aulas, compromisso com o conteúdo e produção do conhecimento e elaboração de seminários.

BIBLIOGRÁFICA BÁSICA (FREDERICO)

RABUSKE, Edvino. *Antropologia filosófica: um estudo sistemático*. 10ed Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MONDIN, Batista. *O homem, quem é ele? Elementos de antropologia filosófica*. 5 ed. São Paulo: Paulinas, 2008.

NOGARE, Pedro Dalle. *Humanismo e anti-humanismo: introdução à antropologia filosófica*. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR (FREDERICO)

CHAUÍ, Marilena. *Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. 6 ed. São Paulo: Basiliense, 1986.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Antropologia Estrutural*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

LAPLANTINE, Francois. *Aprender antropologia*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MARCONI, Marina de Andrade. *Antropologia: uma introdução*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2000.

VAZ, Henrique C. de Lima. *Antropologia filosófica*. São Paulo: Loyola, 2009. 2 vol.

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso 2016-2017 (URI, 2016b).

Na organização da caracterização da disciplina de Antropologia, observo que a Lei nº 11.645/2008 não é referenciada na descrição da ementa. Mais especificamente, há menção às questões culturais e à história da humanidade e suas contribuições. Isso me conduz ao entendimento de que os conteúdos relacionados à história e à cultura afro-brasileira, africana e indígena são contemplados nos espaços de discussões, uma vez que aparecem nos itens a serem desenvolvidos em aula.

Suas referências bibliográficas, no entanto, não contemplam livros, textos ou estudos de temática da história e da cultura afro-brasileira, africana e indígena. Nesse âmbito, quando menciono cultura indígena, lembro que essas questões culturais se inserem no contexto da Cidade de Frederico Westphalen, bem como a própria URI – essa realidade própria da região não é contemplada em nenhuma das cinco disciplinas analisadas.

Figura 10 - Caracterização da disciplina Fundamentos Teóricos e Metodológicos de Artes



URI UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA
DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PLANO DE APRENDIZAGEM DA DISCIPLINA
70-603 - FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DE ARTE
EDUCAÇÃO A
CARGA HORÁRIA: 60h
CRÉDITOS: 04

EMENTA
A alfabetização estética e a educação dos sentidos. Cultura universal e Brasileira. O pensar, o sentir e o criar na música, no teatro e na expressão artística.

OBJETIVOS
Reconhecer a arte como linguagem criada pelo homem, com o intuito da comunicação e expressão de ideias, sentimentos e fatos históricos, conhecendo as mais diversas produções artísticas, respeitando-as como forma de trabalho, conhecimento produzido e acumulado pela humanidade e permitindo-se aventurar pelo mundo da criação.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- A construção de conhecimento na área de artes. Artes e o ensino de artes.
- Arte, criatividade e Educação.
- A arte no desenvolvimento da autonomia da criança.
- O desenvolvimento gráfico-plástico da criança.
- Artes plásticas.
- Expressão dramática – jogos dramáticos e expressão verbal e não verbal.
- Atividades Musicais no processo de socialização.
- Planejamento de atividades educativas a partir de princípios da arte-educação.
- Diversidade de atividades artísticas para a educação infantil e anos iniciais.

METODOLOGIA
Partindo da realidade vivida do educando, por meio de uma perspectiva dialógica problematizadora, visando construir o conhecimento da arte.

AVALIAÇÃO
Constituir-se-á num processo permanente de reflexão acerca do domínio das competências necessárias ao ato pedagógico de cuidar; educar e desenvolver a capacidade criadora dos educandos.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA (FREDERICO)

CORRÊA, Ayrton Dutra, (Org.). **Ensino de artes: múltiplos olhares**. Ijuí, RS: UNIJUÍ, c2004. 382

MARTINS, Miriam Celeste. **Didática do ensino da arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

SANTOS, Maria das Graças Vieira Proença dos. **História da arte**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1990.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR (FREDERICO)

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Educação e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A Imagem no ensino da arte: Anos oitenta e novos tempos**. 5.ed São Paulo: Perspectiva, 2004.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte**. Secretaria de Educação Fundamental. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FUSARI, Maria Filisminda de Rezende. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

PILLAR, Analice Dutra. **A educação do olhar no ensino da arte**. Ed. Mediação, 1999.

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso, 2016-2017, (URI, 2016b).

Ao observar a caracterização da disciplina de Fundamentos Metodológicos de Artes, observo que não constam elementos específicos que se refiram diretamente à implementação da Lei nº 11.645/2008, tampouco às questões relacionadas à história e à cultura afro-brasileira, africana e indígena, fato que pode ser percebido ainda na indicação das bibliografias a serem adotadas pela disciplina. Todavia, há referência à questão cultural universal brasileira, o que remete a espaços e possibilidades de diálogos e reflexões acerca da ERER.

Embora o objetivo desta análise não seja subsidiar a formulação ou a reorganização das caracterizações das referidas disciplinas, nem indicar possibilidades de reformulação do próprio PPC, acredito que as reflexões advindas desta pesquisa possam inspirar um repensar sobre o currículo da Pedagogia, no que se refere a possibilidades e espaços de real efetivação da implementação da Lei nº 11.645/2008, bem como a adequações e propostas pensadas pelo PPC para o desenvolvimento e cumprimento da referida lei.

Na referida análise curricular, percebi algumas lacunas no que tange às disciplinas e ao texto do PPC. Uma questão relaciona-se aos espaços/conteúdos encontrados na descrição de cada uma das disciplinas elencadas pelo próprio documento como sendo as que seriam responsáveis pelo cumprimento da Lei nº 11.645/2008. As especificidades dos conteúdos e os espaços/tempos dedicados a eles são pontuais e bem específicos, deixando aparente seu distanciamento entre o

desejado pelo PPC 2016-2017 (URI, 2016b) e o descrito nas caracterizações dessas disciplinas. Segundo o documento institucional,

[...] tem-se um curso de Pedagogia que prima por atender às necessidades da educação básica que se efetiva nos espaços escolares, bem como nos campos e espaços educativos que o contexto atual permite a atuação do profissional formado em Pedagogia. (URI, 2016b, p.16).

Sendo assim, o distanciamento existente entre o exposto no documento e o descrito nas caracterizações das disciplinas pode proporcionar um desconhecimento das questões contidas na LDB, no Art.26-A, em seus parágrafos primeiro e segundo:

§1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 1996).

Cabe lembrar que esses conteúdos são obrigatórios nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, o que evidencia a necessidade não só de atender a essa lei, mas de proporcionar aos professores em formação distintos conhecimentos, possibilidades e momentos de reflexões e diálogos sobre essas temáticas.

No âmbito da implementação do Art. 26-A e na perspectiva de uma formação docente antirracista, a qual possa respeitar e entender a diversidade existente em nossa sociedade, oportunizando mudanças significativas e necessárias à inclusão efetiva e interdisciplinar do referido artigo e seus incisos nos currículos, em concordância com o autor Francisco Thiago Silva, tais iniciativas não podem “apresentar-se disforme e periféricas nos cursos de formação inicial.” (SILVA, 2014, p. 65).

Até agora, enfatizei alguns fatores que distanciam o esperado pelo PPC e o descrito nas caracterizações das disciplinas ofertadas no curso de Pedagogia. Ressalvo, quanto a esse aspecto, que “o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) foi construído com a ampla participação da comunidade universitária.” (URI, 2016b, p.9). Essa elaboração observou as adequações preconizadas pela legislação vigente –

dentre as orientações principais, estão a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006a).

Nessa perspectiva, a observação a ser destacada é que o curso de Pedagogia da URI (Câmpus Frederico Westphalen) vem, de certa forma, implementando em seu currículo conteúdos em disciplinas específicas, proporcionando espaços, mesmo que isolados – com iniciativas individuais de professores(as)⁴³, quiçá de alunos e alunas – , destinados a abordar história e a cultura afro-brasileira e indígena.

Outro fator de suma importância, apresentado no documento, é que:

[...] as considerações aqui referidas, fruto da reflexão coletiva, não se fecham à análise, na medida em que não se constituem normatizações; ao contrário, se abrem para propor novas discussões, bem como à avaliação das análises ora empreendidas. (URI, 2016b, p.10).

Sendo assim, a percepção que tenho é que esse Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da URI (câmpus de Frederico Westphalen) não é um documento rígido, podendo ser retificado e repensado para adequar-se às necessidades de sua comunidade, bem como para atender, de forma efetiva, à implementação da Lei nº 11.645/2008, sanando os distanciamentos entre o desejado, o proposto e o realizado.

A seguir, apresento a análise das observações realizadas no contexto do curso de Pedagogia e nas disciplinas de FTM de Artes e FTM de História, realizando também uma reflexão sobre as falas dos participantes da entrevista.

⁴³ Essas informações foram adquiridas através das entrevistas realizadas com os alunos do curso de Pedagogia. Retomo essas informações no capítulo específico sobre as análises das entrevistas realizadas. Os projetos institucionais da URI (Câmpus Frederico Westphalen) podem ser acessados no endereço eletrônico: <http://www.fw.uri.br/site/pagina/pesquisa-extensao-grupo-pesquisa>.

5 A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 11.645/2008: ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES E DAS ENTREVISTAS

Este capítulo, como mencionado na introdução, tem o objetivo de analisar as observações realizadas e as falas referentes às entrevistas feitas com as(os) alunas(os) e com as professoras que ministram as disciplinas de Fundamentos Teóricos e Metodológicos (FTM) de História e Fundamentos Teóricos e Metodológicos (FTM) de Artes do curso de Pedagogia da URI (câmpus de Frederico Westphalen). O propósito da análise é responder às questões que motivam esta investigação:

- a) A formação inicial tem sido capaz de gerar impacto e/ou conhecimentos sobre as questões abordadas pela Lei nº 11.645/2008 na comunidade acadêmica?
- b) Quais são as percepções das(os) acadêmicas(os) e das professoras em relação às concepções e às formas de implementação da EREER no curso de Pedagogia em estudo?

Para tanto, as observações foram feitas sob inspiração etnográfica. Já as entrevistas com as(os) alunas(os) foram realizadas posteriormente à aplicação de um questionário de seleção, que estabeleceu critérios de escolha, como mencionado na seção sobre o percurso metodológico. As duas professoras convidadas a participar dessa etapa foram as que ministram as disciplinas de FTM de História e FTM de Artes. Esses diálogos foram conduzidos por meio de um roteiro pré-estabelecido e flexível de questões abertas para ambos os grupos.

Relembro que esse processo atendeu aos procedimentos enviados ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Unisinos⁴⁴, e o TCLE foi assinado por todas(os) as(os) participantes dessa etapa da pesquisa. Com a intenção de manter o anonimato das(os) entrevistadas(os) e seguindo as recomendações do CEP, os nomes das(os) entrevistadas(os) não foram informados neste estudo. Para sua identificação, foi utilizada a letra A, seguida pelo numeral de 1 a 4, para as(os) alunas(os); e a letra P, seguida pelo numeral de 1 a 2, para as professoras.

⁴⁴ O projeto de Tese foi aprovado pelo Comitê de Ética da Unisinos 18 de maio de 2018, sob o Parecer de nº 2.662.508 (Anexo 2).

Após a conclusão das entrevistas, houve a etapa da realização das transcrições dos dados para o formato de texto, seguida da escuta, da leitura minuciosa e da separação das informações pertinentes a esta pesquisa. Esse instrumento e sua concepção estão apoiados nas reflexões de Kaufmann (2013). A análise, que objetivou compreender o contexto da prática, permitiu perceber os contrastes existentes entre o descritivo PPC 2016-2017 (URI, 2016b) e o relatado pela professora e pelas(os) alunas(os).

5.1 Relato das observações realizadas em sala de aula: encontros e desencontros

As aproximações ao campo empírico desta pesquisa – a URI (câmpus de Frederico Westphalen, em seu curso de Pedagogia) – foram permeadas, como já mencionei na seção sobre os procedimentos metodológicos, por momentos distintos, mas de fundamental importância para alcançar os objetivos traçados. Sendo assim, as observações realizadas nesse contexto educacional permitiram, além de uma aproximação mais específica com as(os) alunas(os), professoras(es) e a coordenação, perceber as relações existentes entre o Projeto Pedagógico do Curso 2016-2017 e a realidade encontrada no contexto de sala de aula.

As observações, como já mencionado, foram realizadas sob inspiração etnográfica, na perspectiva da autora Linda Smith (1982). Permaneci por alguns dias no contexto da URI, especificamente no prédio onde se localiza o curso de Pedagogia. Nessas ocasiões, observei as(os) alunas(os) e conversei com muitas(os) delas(es) para saber informações referentes ao semestre que estavam cursando; se eram naturais da cidade, ou de onde vinham; se já atuavam como educadoras(es) – em outras palavras, busquei obter informações pessoais e acadêmicas que pudessem me aproximar, de alguma forma, das(os) possíveis participantes da etapa de entrevistas.

Na oportunidade, interessei-me pelos acontecimentos do cotidiano do curso e dialoguei com professoras(es) e com a coordenadora, entre outras(os) integrantes dessa comunidade acadêmica. Também solicitei documentos, como o Projeto Pedagógico do Curso 2016-2017 (URI, 2016b) e a relação de alunas(os) nas turmas. Além disso, combinei as datas para observar as disciplinas de FTM de Artes e

FTM de História, bem como realizei contatos com as responsáveis pelo desenvolvimento dessas disciplinas no referido período.

Em relação às observações das aulas de FTM de Artes, elas foram realizadas na turma do 4º semestre do curso de Pedagogia, no início do segundo semestre letivo de 2018, mais precisamente nos meses de agosto e setembro, em dias aleatórios, com a presença de oito (8) alunos, totalizando 12 horas de observação, conforme combinado com a professora da disciplina. Na ocasião, observei a apresentação da caracterização da disciplina, constituída por ementa, conteúdos e bibliografia/autores. Nesse contexto, pude observar a dinâmica das aulas propostas e das temáticas ou dos conteúdos referentes à história e à cultura afro-brasileira e indígena, bem como a reação das(os) alunas(os) frente às questões relacionadas à ERER. Além dessas informações, também constatei já mencionada predominância do gênero feminino na referida turma, sendo essa uma realidade dos cursos de Pedagogia em geral; o grupo é composto por sete mulheres e um homem. Todas as observações foram registradas sistematicamente em um “diário de campo”. Essas anotações, além de contribuírem para esta investigação, auxiliaram na elaboração do questionário que foi proposto ao grupo, bem como na seleção de duas(ois) alunas (os) da turma para participação na entrevista.

Já na disciplina de FTM de História, as observações foram realizadas no mês de outubro de 2018, nas quartas-feiras, em datas aleatórias, conforme sugerido pela professora responsável, totalizando 12 horas. A observação dessa disciplina seguiu os mesmos procedimentos já realizados na disciplina de FTM de Artes. Ressalto que, nessa turma, as(os) alunas(os) matriculadas(os) são oriundas(os) de semestres distintos, o que dificultou minha percepção sobre o conhecimento referente às temáticas relacionadas à história e à cultura afro-brasileira e indígena.

Um dos aspectos a serem destacados nas observações realizadas nas referidas disciplinas é que, mesmo sendo essas aulas mencionadas pelo Projeto Pedagógico do Curso 2016-2017 (URI, 2016b) como momentos de cumprimento da Lei nº 11.645/2008, as temáticas foram abordadas e/ou apresentadas de forma pontual e fragmentada, sem evidenciar um planejamento articulado entre as disciplinas e os conteúdos a serem desenvolvidos nesses contextos. Contudo, percebi que há certa preocupação das referidas professoras em incluir as questões apresentadas pela lei no desenvolvimento das atividades pretendidas, no decorrer do semestre ou da carga horária de cada disciplina, seja através de exemplos, textos,

autores, diretrizes, filmes, documentários, etc., que apresentem questões da Educação das Relações Étnico-Raciais em diferentes contextos da nossa sociedade. Essas possibilidades ocorrem devido à autonomia das(os) professoras(es) que desenvolvem as atividades nas disciplinas no curso de Pedagogia – autonomia essa prevista no Projeto Pedagógico do Curso 2016-2017 (URI, 2016b).

Assim, a forma de inclusão da temática afro-brasileira e indígena nas referidas disciplinas acontece muito mais pela iniciativa das professoras, mesmo que de forma isolada, do que por uma preocupação da instituição, ou até mesmo da própria coordenação e do conjunto do corpo docente. Nesse sentido, as observações me proporcionaram reflexões acerca do longo caminho ainda a ser percorrido para que, de fato, a Lei nº 11.645/2008 seja efetivamente implementada nos cursos de formação docente, como é o caso do curso de Pedagogia.

Considerando tais observações, acredito que, de forma geral, muitas(os) professoras(es) sentem-se engajadas(os) com a questão da EREER e procuram planejar e/ou realizar atividades mais sistemáticas que possam envolver as(os) acadêmicas(os) em espaços de diálogos, discussões e reflexões sobre as temáticas em questão, assumindo, assim, o compromisso de implementação dessa lei na formação docente.

Por fim, cabe destacar que a contemplação da diversidade cultural, mais precisamente a história e as culturas afro-brasileiras e indígenas, não deve ser entendida pelas(os) professoras(es), coordenadoras(es) e demais envolvidas(os) no processo formativo como um mero cumprimento de lei. Precisa antes ser compreendida como resultado de uma longa luta dos movimentos negros e indígenas por visibilidade e reconhecimento – questão também importante de ser lembrada e problematizada na formação dessas(es) pedagogas(os).

5.2 Análise das narrativas das(as) alunas(os): o que dizem os sujeitos sobre a Lei nº 11.645/2008

Com vistas a atender aos objetivos geral e específicos estabelecidos para este estudo, esta seção tem a finalidade de apresentar e analisar as informações obtidas por meio das entrevistas realizadas com quatro alunas(os) do curso de Pedagogia da URI, campus de Frederico Westphalen/RS, que ocorreram durante o segundo

semestre do ano de 2018. A partir delas, foi possível construir reflexões que respondessem às indagações motivadoras da pesquisa.

Essas(es) quatro alunas(os) responderam ao questionário de seleção e atenderam aos critérios pré-estabelecidos, bem como, posteriormente, aceitaram participar desse processo. Tais critérios buscaram abranger a representação mais aproximada possível da realidade das(os) alunas(os) do referido curso, no que se refere à implementação da Lei nº 11.645/2008.

As entrevistas foram realizadas individualmente, com horários e dias escolhidos pelas (os) participantes. O roteiro foi flexível e aberto, com dois blocos (A e B), sendo um deles para informações pessoais e o outro para questões sobre as temáticas relacionadas à Lei nº 11.645/2008 e/ou à EREER, as quais pudessem auxiliar a responder às questões centrais desta investigação. Na oportunidade, antes da realização das entrevistas, os sujeitos da pesquisa receberam o TCLE, constante no Apêndice C, e o assinaram juntamente com a pesquisadora, concordando com seus termos.

Previamente à etapa de apresentação, análise e reflexão sobre os resultados, cabe destacar, de forma geral, algumas das principais dificuldades encontradas nessa fase do estudo, especialmente no que diz respeito à seleção das(os) alunas(os) participantes da entrevista. Como previsto no percurso metodológico, todas(os) as(os) alunas(os) que frequentavam as disciplinas de FTM de História e FTM de Artes foram convidadas(os) a responder ao questionário de seleção. Contudo, nem todas (os) responderam às questões a respeito dos critérios de seleção, pois algumas(uns) não inseriram dados pessoais como e-mail ou número de telefone, dificultando o contato futuro. Outros, ainda, não aceitaram participar da pesquisa, apresentando justificativas variadas – ou mesmo não manifestando qualquer motivo. Outro fator a ser ressaltado é o número pequeno de alunas (os) realizando as disciplinas; além disso, o número de discentes em cada turma – entre oito e vinte alunos (as) – varia muito. No caso específico da disciplina de FTM de História, esse número era de 30 alunos quando da observação das aulas, pois tratava-se de acadêmicas(os) de vários semestres que cursaram a disciplina nesse período em que frequentei o campo empírico. Sendo assim, a amostragem de 4 alunas(os) é significativa, tendo em vista essas limitações.

Feitas as considerações iniciais sobre a produção dos dados e sobre os percalços encontrados para sua efetivação, apresento, a seguir, as informações sobre o roteiro e os resultados obtidos, a fim de posteriormente analisá-los.

Quadro 5 - Roteiro de entrevista com as(os) alunas(os): bloco A

Roteiro – Bloco A
Qual seu nome?
Em que semestre você está?
Qual sua cidade?
Qual sua etnia?

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 6 - Roteiro de entrevista com as(os) alunas(os): bloco B

Roteiro – Bloco B
✓ Durante esse percurso de formação, você já teve colegas indígenas ou negros? (em caso afirmativo) Notou alguma peculiaridade desses grupos/indivíduos na inserção com a comunidade acadêmica?
✓ No curso de Pedagogia, você já estudou sobre a Lei nº 11.645/2008?
✓ Em quais disciplinas você lembra de ter estudado questões relacionadas às culturas afro-brasileiras e/ou indígenas?
✓ Qual é a sua percepção, ou quais são seus conhecimentos relacionados à EREER?
✓ Ao concluir o curso, você se sentirá preparado(a) para trabalhar com as questões relacionadas à EREER e aos conteúdos indicados pela Lei nº 11.645/2008?
✓ Há, no curso de Pedagogia, professores(as) que trabalham com projetos de pesquisa relacionados a essas temáticas, ou grupos de estudo?
✓ Há oportunidades e espaços, para além da sala de aula, para que se possa traçar diálogos com pessoas externas à instituição sobre a Lei nº 11.645/2008, ou sobre as comunidades indígenas da região?
✓ Se houvesse, na instituição, um espaço específico para estudos, leituras, diálogos, reflexões, palestras, etc., dedicados às questões indígenas da região, você participaria? Por quê?

Fonte: Elaborado pela própria autora.

Para conhecer o perfil das(os) entrevistadas(os), abordo, na sequência, aspectos relativos às categorias de seleção do questionário, sendo essas: Gênero; Faixa etária; Professor(a); Não professor(a); e Tempo de docência.

Inicialmente, com relação à faixa etária, os sujeitos da pesquisa tinham idades que, na ocasião da realização das entrevistas, variavam entre 18 (dezoito) e 30 (trinta) anos. Essa informação serve para demonstrar que todas(os)as(os)entrevistadas(os)são jovens, o que significa que são egressas(os)recentes do ensino médio – contudo, o comportamento das(os) discentesdemonstrouum nível considerável de maturidade durante o percurso da entrevista.

Do conjunto de entrevista das(os), três são alunas, das quais duas são do quarto semestre e uma do oitavo;e um é do gênero masculino, aluno do quarto semestre. Somente uma das participantes tem ligação direta com a docência, pois exerce a função demonitora da educação infantil há um ano. Os outros três entrevistados não têm relação direta com a docência, mas dois são bolsistas –um do Pibide outro de Iniciação Científica, com bolsa da Fapergs. Destaco também que um dos entrevistados é bolsista do ProUni.

Dando início à entrevista, procurei deixar os participantes à vontade, como se estivéssemos em um diálogo. No primeiro bloco de perguntas, apresentei primeiramente algumas questões referentes ao bloco A da entrevista, com o objetivo de mais bem conhecer os participantes dessa etapa da pesquisa, no intuito de romper a hierarquia e a tensão, mas “sem criar uma equivalência das posições: cada um dos dois parceiros mantém um papel diferente.” (KAUFMANN, 2013, p.80). Nesse caso, eu tive o papel de pesquisadora e condutora da interação.

A seguir, faço um breve relato das informações pessoais de cada participante para, posteriormente, voltar-me ao objetivo de estudo, a partir da análise dasrespostasque envolvem de modo mais direto o foco de investigação. Seguem informaçõesde cada entrevistada(o) consideradas pertinentes ao trabalho:

Aluna (o) A1:

“Sou natural de Taquara, né, próximo a Porto Alegre, porém cresci em Vicente Dutra, uma cidade a trinta quilômetros daqui de Frederico, pois a minha família inteira é daqui, porém moraram algum tempo lá em Parobé. Eu me declaro branco, né, ahn, eu sou bolsista via ProUni, aqui na instituição, né, então no processo seletivo você tem que declarar algumas coisas e uma delas então, é a sua etnia, ela ta declarada como branca

*então. Estou no quarto semestre do curso de Pedagogia né, então praticamente na metade do curso, são oito semestres.*⁴⁵(A1, 2018).

Aluna(o) A2:

“Eu sou de Seberi, tenho 21 anos, estou no oitavo semestre da pedagogia, eu não trabalho na área, eu não sei, eu me declaro branca(riso) sempre que tem alguma pergunta, alguma coisa eu coloco branca e a minha família, daí é açoriana.”(A2, 2018).

Aluna(o) A3:

“Eu sou do município de Sagrada Família, mas eu resido em Frederico faz um ano, eu me mudei pra cá por causa de uma bolsa de pesquisa de Iniciação Científica. Tenho 19 anos de idade, curso Pedagogia, estou no quarto semestre de curso e eu escolhi Pedagogia por um pouco de influência da minha família.”(A3, 2018).

Aluna(o) A4:

“Sou aqui de Frederico, tenho 19 anos. Em 2016 eu recebi uma proposta de trabalhar de monitora na educação infantil, em pré, e daí foi o primeiro contato que eu tive e acabei gostando, fui pesquisar sobre o curso, gostei das áreas, fiz vestibular e to aí, to no quarto, me declaro parda.”(A4, 2018).

Com base nessas informações, de início ao segundo bloco da entrevista, tendo como base para a conversa a seguinte indagação: “durante esse percurso de formação, você já teve colegas indígenas ou negros? (Em caso afirmativo) notou alguma peculiaridade desses grupos/indivíduos na inserção à comunidade acadêmica?”. Os quatro participantes informaram a presença de indígenas e negros na instituição, mas pontuaram que não tiveram colegas de turma pertencentes a esses grupos.

Início a análise com as colocações da(o)aluna(o) A1, que são seguidas pelos relatos de A2, A3 e A4:

“Olha, indígena não, porém eu lembro que o PARFOR aqui na instituição tinha muitos indígenas, né, quando eu ingressei no primeiro semestre eu ainda os via aqui pelos corredores da instituição, hoje em dia não mais,

⁴⁵ Nas citações literais das falas dos(as) entrevistados(as), optei por manter o tom coloquial, próprio da narrativa oral.

não sei se já se formaram, ou o que houve. Colega negra teve uma, que se declara negra tudo né, bem tranquilo, porém somente ela.”(A1).

“Eu tive um, dois colegas indígenas que eu tive a oportunidade de conhecer durante duas noites, no semestre, na semana formativa. Outra vivência então com uma pessoa negra, que eu sei que se declara ela também era minha colega, mas em algumas disciplinas também” (A2).

“Eu já vi por aqui, mas a gente não costuma falar muito nisso, até então, até eu ver essas pessoas aqui transitando, porque eu vi transitado nos corredores. Até eu ver eu não sabia que tinha aqui no curso, eu precisei ver, aí que me falaram que começou a ser contada nas aulas de história, também que havia colegas, no oitavo semestre por aí, que estavam participando das aulas, e tal, e que eram indígenas no caso.”(A3).

“Indígenas não, colegas da sala não, mas eu tive colegas de outros semestres que eram indígenas, que se formaram na Pedagogia até foi na metade do ano passado. Negros, sim, tinha uma colega, só que agora ela trancou a faculdade, mas ela era negra.”(A4).

Com base nessas falas, reflito que, de forma geral, o cenário da instituição vem se modificando, de modo que há um aumento dealunas(os) negras(os) e, principalmente, de indígenas na URI. Mas esses discursos contrastam com a ausência de informações específicas sobre tais discentes para os demais acadêmicos do curso, o que pode indicar certa invisibilidade acadêmica desses grupos.

Tal invisibilidade é percebida norelatada (o) participante A3: *“Eu já vi por aqui, mas a gente não costuma falar muito nisso”*. O desconhecimento e a desinformação, principalmente sobre as(os) indígenas, também aparece no relato da(o) participante A1. Nesse contexto, tais colocações podem ser entendidas como uma prática de indiferença. Sobre isso, a estudiosa Braulina Aurora (2018) salienta que se torna necessário *“falar e construir novas políticas de visibilidade acadêmica indígena de forma a promover a redução dessa violência”* – perspectiva que também pode ser estendida ao público negro. Assim, é igualmente importante repensar sobre o entendimento que as(os) acadêmicas(os) estão tendo quanto às peculiaridades desses grupos/indivíduos na inserção acadêmica, pois a resposta dada por todos os participantes sobre essa questão é que *“não tem nada de diferente, tudo normal”*. Tal posicionamento demonstra, assim, certa discrepância entre a realidade e o conhecimento dos entrevistados quando o assunto concerne a colegas negros e indígenas.

Dando continuidade à análise, destaco os fragmentos das falas dos sujeitos da pesquisa que apresentaram indícios sobre o estudo da Lei nº 11.645/2008 no

curso de Pedagogia, indicando disciplinas em que a história e as culturas afro-brasileiras e indígenas foram trabalhadas. Dos quatro participantes da entrevista, todos manifestaram que a Lei nº 11.645/2008 foi apresentada em algumas disciplinas já cursadas ou em andamento no ano de 2018/2.

Início a análise com o relato da(o) aluna(o) A1, que fala sobre os primeiros contatos que teve com a EREER após três semestres já cursados no curso de Pedagogia. Em suas colocações, a(o) participante não indica que, antes do quarto semestre tenha havido alguma outra disciplina, evento ou espaço que possibilitasse o conhecimento da Lei. Segue sua resposta:

“Ahn, sobre o estudo desta lei nesses quatro semestres, nós vimos na verdade pouco, nós fomos ter agora no quarto semestre algo um pouco mais relevante sobre ela em História, FTM de História, e também em arte, FTM de Arte, mas enfim, estamos começando a estudar ainda um pouco sobre isso já na BNCC⁴⁶, sobre ter se tornado, então, algo obrigatório nas instituições, a valorização dessa cultura, dessas culturas.” (A1).

A reflexão frente a essas colocações me remete ao próprio currículo do curso de Pedagogia, o qual, em seu item 6, intitulado “Organização Curricular do Curso”, salienta que sua estruturação é pautada, entre outros fatores, pela “interdisciplinaridade entre as áreas de conhecimento que envolvem as disciplinas do curso.” (URI, 2016b, p.63). Sendo assim,

Essa integração e relação acontecem, oportunizadas através dos Núcleos Temáticos que aglutinam as disciplinas, dos Eixos Temáticos que envolvem os semestres, a partir das atividades realizadas nos Campos Profissionais e Estágios Curriculares, como também no desenvolvimento das Atividades Formativas. (URI, 2016b, p.63).

Embora a Lei nº 11.645/2008 e as temáticas sobre a história e as culturas afro-brasileiras e indígenas sejam componentes citados pela referida resposta de A1, o que se observa é um certo distanciamento entre o que é proposto no PPC e o que essa(e) acadêmica(o) vivenciou até o quarto semestre de sua trajetória. Ressalto que, apesar de possíveis iniciativas de interdisciplinaridade poderem ter ocorrido entre as disciplinas já cursadas pela(o) entrevistada(o), a reflexão realizada é sob a ótica das respostas em análise. Sendo assim, é possível supor que a integralização curricular do curso de Pedagogia ainda apresenta limites, o que dificulta a promoção

⁴⁶ Base Nacional Comum Curricular.

das discussões sobre os referidos temas que envolvem a Lei, nos diferentes contextos de cada disciplina cursada.

Dando sequência aos relatos sobre as questões já mencionadas, transcrevo o diálogo da(o) entrevistada(o) A2, que afirmam seguinte:

“Sempre tem disciplina sobre isso, mas uma disciplina que a gente falou sobre isso, mesmo que não seja tanto, mas é aquela de inclusão, ahn era, mais pra parte de pessoas com deficiências, mas a gente sempre puxava essa parte racial também indígena e de afro-brasileira enfim, mas historicamente essa da profe, que é FTM de História que ela fala bastante dessa lei e traz muitos vídeos pra gente assistir que fala bastante sobre a lei em si, ela deixa bem claro essa lei, mas as outras disciplinas (silêncio), ah, tem as oficinas da semana formativa trabalha, mas não exatamente a Lei, trabalha essa diversidade em si.” (A2).

Embora haja semelhança entre as falas de A1 e A2, ao citarem a disciplina de FTM de História como sendo uma das possibilidades de espaço oportunizador de conhecimentos e reflexões sobre a Lei nº 11.645/2008, A2 também menciona outros momentos, atinentes à disciplina de inclusão e às oficinas proporcionadas durante a Semana Formativa. Assim, trata-se de uma percepção diferente da de A1, pois A2 menciona não só uma disciplina diferente, mas também outro momento/espço: o das chamadas Semanas Formativas, disponibilizadas pelo curso para a realização de diferentes atividades acadêmicas. Conforme o PPC, essas atividades formativas são:

Aprofundamento de Estudos, garantindo ao mesmo um conhecimento mais elaborado relativo a temáticas de interesse próprio, que podem ser sobre a Educação à Distância, Educação de Pessoas com Necessidades Especiais, Educação de Jovens e Adultos, Educação Étnico-racial, Educação Indígena, Educação de Remanescentes de Quilombos, Educação do Campo, Educação Hospitalar, Educação Prisional, Educação Comunitária, Educação Empresarial, Educação Ambiental, Educação sexual, Educação de Gênero e Educação Popular. (URI, 2016b, p.86).

Além disso, esse relato permite compreender um pouco mais sobre as possibilidades de implementação da Lei nº 11.645/2008 – mesmo que os momentos citados estejam acontecendo ainda de forma isolada ou específica. Pensando na perspectiva proposta no PPC do curso de Pedagogia, quanto à importância de observar a legislação que permeia as questões relacionadas a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, tais aspectos estão sendo desenvolvidos, pois “o conteúdo de diversas disciplinas dos cursos da URI contemplam essa temática, de

acordo com as especificidades de cada currículo.” (URI, 2016b, p. 63). Sendo assim, o relato de A2 permite observar que há uma proximidade entre o escrito, o dito e o realizado no que se refere às iniciativas relacionadas à ERER.

Por sua vez, A3, respondendo à mesma pergunta, diz que:

“Eu to estudando sobre, a professora, a professora que ministra a aula de FTM de História ela está dando alguns textos pra nós, alguns artigos que fala sobre essa questão de tratar ahn, questão da afro-brasileira e indígena dentro da sala de aula, como ensinar história.” (A3).

A percepção que obtenho, frente à fala das alunas e do aluno, é que há uma aproximação entre as(os) discentes do curso e as temáticas afro-brasileira e indígena, mesmo que de forma pontual. Isso vai ao encontro das colocações das autoras Nora Cecília Lima Bocaccio Cinel e Vera Neusa Lopes (2016, p.214), quando pontuam que a Pedagogia, nessa perspectiva, “ao invés de manter-se como sinônimo de teoria do como *ensinar* e do como *aprender*, teria, por força da atualidade, de transformar a educação em desafios, em que a ação do mestre é propor situações que incentivem, estimulem, desencadeiem a atividade reequilibradora do aluno do seu aprender”. Parece-me que a oportunidade disponibilizada pelos textos, artigos e estudiosos mencionados nas falas descritas anteriormente, sobre a questão afro-brasileira e indígena, acaba por mobilizar essas(es) alunas(os) na busca de conhecimentos mais específicos sobre tais questões, os quais podem auxiliá-los nas dúvidas sobre as ações pedagógicas atinentes ao contexto escolar.

Pelos relatos analisados, é possível refletir sobre o longo caminho a ser percorrido para que a Lei nº 11.645/2008 seja efetivamente colocada em prática, tendo em vista as colocações das Diretrizes Operacionais para Implementação da História e das Culturas dos Povos Indígenas na Educação Básica, em decorrência com a Lei nº 11.645/2008. Incluo aqui as mesmas questões relacionadas à história e à cultura afro-brasileira:

A inclusão da temática da história e da cultura dos povos indígenas implica em produzir um novo olhar sobre a pluralidade de experiências socioculturais presentes no Brasil, o que exige, em termos de metodologia de ensino, que essa temática seja trabalhada durante todo o período formativo do estudante, em diferentes disciplinas e com diferentes abordagens, sempre atualizadas e plurais, evitando que o tema fique restrito a datas comemorativas. (BRASIL, 2015, p.9).

Minha reflexão frente ao relato e ao que indica a referida diretriz é que essas questões estão longe de serem efetivadas, pois, enquanto os currículos dos cursos elencarem algumas disciplinas a serem as destinadas ao efetivo cumprimento da Lei nº 11.645/2008, infelizmente continuará havendo uma restrição do diálogo, dos espaços e das possibilidades de uma formação na qual o conhecimento escolar sobre a história e a cultura afro-brasileira e indígena sejam reelaboradas e repensadas.

No último relato concernente a esse tópico, da(o) entrevistada(o) A4, a disciplina Política Educacional e Organização da Educação Brasileira também é citada. Outro fator que veio à tonarefere-se ao conhecimento da Lei nº 10.639/2003, o que demonstra que ambas as leis que se voltam à ERERvêm sendo trabalhadas/apresentadas no contexto de algumas das disciplinas citadas pelas(os) participantes da entrevistas.

“Nós estamos nas turmas de política educacional [Política Educacional e Organização da Educação Brasileira], semestre passado (3º), então a gente leu e agora nós estamos retomando FTM de História, tamos fazendo a leitura das duas leis (10.639/2003 e 11.645/2008) e discutindo em sala de aula.” (A4).

De modo geral, parece-me que existe um consenso entre os participantes quanto à disciplina de FTM de História como espaço de reflexão sobre a ERER, o que vai ao encontro do PPC do curso, que diz que, dentre outras disciplinas, a disciplina de “Fundamentos Teóricos e Metodológicos de História contempla a temática História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena.” (URI, 2016b, p.64). Mas é também possível observar que, pelo relatado, as atividades realizadas para a implementação da referida lei consistem em conteúdos e atividades isoladas que compõem algumas disciplinas ou que são propostas por determinadas(os) professoras(es), havendo, em certos momentos, distanciamentos entre o PPC e aquilo que é efetivado no curso.

Dando sequência à análise, os próximos relatos estão vinculados à percepção e aos conhecimentos relacionados à Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como à percepção formativa de cada estudante sobre essas questões e os conteúdos relacionados à Lei nº 11.645/2008. Em outras palavras, a pergunta gira em torno da formação, do preparo para trabalhar com essas questões em sala de aula.

Nesse contexto, as respostas dadas por todosos entrevistados não foram diretas, deixando, nas entrelinhas, a insegurança em relação ao conhecimento sobre

a EREER, bem como sobre os conteúdos relacionados à Lei nº 11.645/2008. Isso indica a possibilidade de essas (es) profissionais manifestarem insegurança ao futuramente desenvolverem essas questões em sala de aula.

Segue a primeira resposta referente ao conhecimento sobre a Lei:

“Então (silêncio), acho que ainda falta um pouco ahn, conhecer um pouco mais sobre essa lei, ser estudada, mas também num teor prático, né? Então, não somente aquela teoria que a gente vê que é muito bonita, mas também nos mostrar a parte prática de como trabalhar com aquilo.”(A1).

A narrativa acima indica a dificuldade da(o) discente em se sentir preparada(o) para o enfrentamento do dia a dia em sala de aula. A fala aponta a necessidade de busca demais leituras, mais conhecimentos e mais práticas, ou seja, subsídios que a pessoa entrevistada acredita serem necessários para ela(e) então poder dizer que está preparada(o) para atender às necessidades advindas da implementação da Lei nº 11.645/2008.

Nesse sentido, torna-se necessário que, na formação, haja uma discussão teórica e conceitual sobre as questões abordadas na Lei, de modo que isso seja acompanhado de práticas concretas, que possam construir experiências de formação. Assim, seria importante que as(os) futuras(os) docentes “pudessem vivenciar, analisar e pensar em estratégias de intervenção que tenham a valorização da cultura negra e indígena” (GOMES, 2005, p.149), no intuito de se pensar nas ações e possibilidades de suas próprias práticas.

Dessa forma, o entendimento dos conceitos atinentes à EREER estaria associado a experiências concretas, possibilitando uma mudança de valores. Por isso, o contato com a comunidade negra e com os grupos culturais e religiosos que estão ao nosso redor é importante, pois uma coisa é dizer, de longe, que se respeita o outro, e outra coisa é mostrar esse respeito na convivência humana, reconhecendo os limites que o outro impõe –saber relacionar, negociar, resolver conflitos, mudar valores.

Por sua vez, na resposta de A2, percebo uma diferença em relação ao relato dos demais participantes, justamente pelo andamento da sua formação:

“Já fiz todos os estágios, então pra isso que é importante a gente ter esse tipo de formação no nosso curso, uma formação que principalmente vá assim, que o norte seja ahn, nos tornar cada vez mais humanos. Que a

gente respeite a diferença e o tempo dele, o lugar e o espaço deles (os alunos). E eu acho muito importante ter contato com essas pessoas, se o curso não tem alguma pessoa negra, ou indígena, eu acho importante que o curso traga pra dentro da universidade.”(A2).

Em seu diálogo, A2 não evidencia diretamente dificuldades encontradas em sala de aula no desenvolvimento das questões relacionadas à história e à cultura afro-brasileira e indígena. Por outro lado, o que fica claro no seu relato é a relevância do tema para saber como lidar com a abrangência étnica e cultural em sala de aula, como se portar frente a situações distintas envolvendo alunos negros e indígenas, qual seria a postura de um(a) professor(a) frente às possíveis adversidades.

Outro relato que retrata a questão da dificuldade com a EREER aparece na entrevista da(o) aluna(o) A3: *“Eu acho um pouco difícil de trabalhar (risos) em sala de aula, desmistificar a questão do índio, ou do negro, a questão do escravo”* (A3).

Já as colocações da(o) participante A4 retomam a questão da pontualidade das atividades que visam à implementação da Lei, as quais são desenvolvidas somente através de ações isoladas em algumas disciplinas:

“Eu acho que não. Pelo seguinte, a gente tá tendo leituras, tá tendo discussões, só que eu acho que não teria que ser algo (silêncio), como que eu posso explicar? Só de uma, duas matérias específicas, porque eles falam muito que agente tem que englobar em sala de aula esses aspectos, e o que não acontece aqui dentro da universidade, na minha percepção.” (A4).

Dentro das possibilidades de reflexões acerca de tais respostas, acredito que ser docente, nesse cenário, representa um imenso e complexo desafio posto a essas(es) acadêmicas(os) do curso de Pedagogia, exigindo dessas(es) futuras profissionais uma formação que contemple as aquisições necessárias para desempenhar e enfrentar, com segurança e conhecimento, as atividades e situações do dia a dia de sala de aula.

Seguindo com os relatos, as reflexões a seguir referem-se à seguinte indagação realizada aos quatro participantes: há, no curso de pedagogia, professoras(es) que trabalham com projetos de pesquisa relacionados a essas temáticas? Ou grupos de estudo?

Início com as colocações da(o) entrevistada(o) A1:

“Temos a cada final de semestre são feitos grupos de pesquisa né, que nós precisamos também como horas pra formação depois, então é algo obrigatório que nós temos no nosso currículo e é algo muito importante pro nosso crescimento aqui dentro da instituição e também pra fora na nossa convivência depois em escola, na sociedade também” (A1).

Com base nesse depoimento, é importante contextualizar a realização de grupos de pesquisa no contexto do curso de Pedagogia investigado, conforme consta no próprio PPC 2016-2017:

A Participação em Pesquisa deve compor um total de 120h, igualmente aos Grupos de estudos os professores e egressos do Curso de Pedagogia, oferecerão temáticas para pesquisa de acordo com as áreas de formação e/ou de aprofundamento teórico-prático dos mesmos, nas quais os alunos poderão se inserir conforme for o interesse de cada um. (URI, 2016b, p.89).

Sendo assim, em cada semestre, são ofertados esses grupos de pesquisa, em cumprimento ao que está previsto no documento institucional do curso. Noto que, em seu relato, A1 não especificou se de fato alguns desses grupos oportunizam a investigação sobre as questões relacionadas à história e à cultura afro-brasileira e indígena.

Todavia, dando sequência aos relatos, observo que a questão indígena já foi abordada em determinado momento em um desses grupos, como indica A2: “Tem, tem ahn, inclusive é esse que eu participei que infelizmente eu não consegui participar da última aula, mas que falava exatamente isso do, do índio enquanto um índio deficiente.” (A2). Por sua vez, A3 pondera que um grupo de pesquisa que abordasse tal temática seria pertinente: “Um grupo, um grupo pra falar sobre isso. Eu acho que seria interessante.” (A3).

Já as colocações de A4 não só reforçam o que os demais colegas mencionaram como indicam a existência de um grupo de pesquisa cuja intenção era trazer alguém de fora da instituição para falar sobre história, cultura, religião, dentre outros fatores relacionados aos indígenas da região do município de Frederico Westphalen – como já mencionado nesta pesquisa, são várias as culturas indígenas que fazem parte dos arredores do município. Seu relato menciona o seguinte:

“Nós temos que ter uma, uma quantidade de grupo de estudo e daí surgiu esse, e nós temos uma aula no início do semestre e a outra que finaliza agora no final do semestre, então nessa próxima a profe falou que ia

trazer um indígena pra dar uma palestra pra nós, conversar com nós. Fazemos leituras, slides, discussões.”(A4).

Sendo assim, os estudantes indicaram que os grupos de pesquisa não necessariamente tratam da Lei nº 11.645/2008, mas são um espaço potencial para essas discussões. Tais momentos são oportunizados a cada semestre, pois, como consta no PPC do curso de Pedagogia, essas atividades consistem em horas obrigatórias de atividades formativas que cada aluna(o) necessita realizar no decorrer do curso.

As reflexões referentes a esses relatos vêm ao encontro das dificuldades de se implementar a Lei nº 11.645/2008 nos cursos de formação de professoras(es). Isso não está relacionado apenas a disciplinas curriculares, pois disponibilizar oportunidades diferenciadas para a construção de conhecimentos sobre as questões que envolvem a Lei também são dificuldades encontradas.

Nessa perspectiva, os participantes foram questionados sobre diferentes oportunidades e espaços, para além da sala de aula, para estudos aprofundados – com leituras, diálogos, reflexões, palestras, dentre outros – sobre as questões indígenas da região. Questionada(o) sobre isso, A1 respondeu: *“além de tu ler sobre aquilo, de tu vivenciar professores falando sobre é um espaço diferenciado. Relatos digamos assim, de experiências então eu acho que isso, a discussão me ajudaria bastante nessa parte também”*.

O relato acima reforça que essas novas possibilidades de espaços dedicados à valorização de experiências vividas por colegas ou professoras(es) seriam uma proposta relevante ao curso de Pedagogia – espaços para além da sala de aula, visando a aprendizagens sobre a história e a cultura afro-brasileira e indígena, com vistas a vivenciar tais aspectos na prática e em contextos escolares da própria região. Tais reflexões vêm ao encontro das colocações de Santos (2013), que afirma:

Sem a discussão das relações étnico-raciais, as consequências para a sociedade serão a perpetuação de ideologias carregadas de preconceitos, a formação de indivíduos racistas e a permanência das desigualdades raciais e sociais, dificultando a implementação da Lei. (SANTOS, 2013, p.165).

Nesse sentido, a formação precisa acontecer com base no princípio da reflexão; contemplar a diversidade e explorar todas as possibilidades possíveis para que essa formação extrapole as paredes das salas de aula. As

respostas de A2 reforçam essa necessidade, mencionando a realidade onde a URI, câmpus de Frederico Westphalen, está inserida.

“Esse espaço sim, com toda a certeza deveria ter, é muito importante, porque o que nós notamos ainda, agora tratando da sociedade fora da instituição? Muito preconceito quando se fala de gênero, então, quanto aos LGBTs, que mais? Ahn questões raciais, culturais, né, as pessoas ainda são muito intolerantes quanto a isso.”(A2).

Ao encontro da referida resposta, as observações de Kelly Russo e Mariana Paladino auxiliam na reflexão sobre o relato dessa(e) entrevistada(o).

Defendemos também a abordagem reivindicada crescentemente por movimentos sociais e por alguns pesquisadores de que a educação intercultural não deva ter somente por alvo as populações indígenas, os afrodescendentes ou outras minorias presentes no país, mas deva ser voltada para toda a população nacional. (RUSSO; PALADINO, 2016, p.902).

Diante dessas considerações e ligando-as às colocações da entrevista, pondero que, de fato, não somente as questões afrodescendentes e indígenas devem ser abordadas em um contexto formativo intercultural: muitas outras questões, como as mencionadas por A2, podem ser discutidas quando se tem um espaço com essa finalidade em uma instituição comunitária – como é o caso da URI.

Outro relato que confirma a relevância de um espaço específico é o da(o) entrevistada(o) A4, que reforça os demais relatos trazidos pelos seus colegas de curso:

“Um espaço pra esses estudos, pras pessoas ter o conhecimento do que está acontecendo? Olha, eu da minha parte seria muito bom (ênfase) porque tudo que traz pra gente profissionalmente pra gente ter conhecimento, pra gente discutir fora da universidade, não vamo pensar só dentro né, a gente vê tanta coisa em rede social, por exemplo, que colocam e tu não tem como, às vezes tu não tem um lugar pra debater.” (A4).

A análise possível de se fazer frente aos relatos supramencionados é de que, mesmo com as dificuldades inerentes ao processo de implementação da Lei nº 11.645/2008, as alunas e o aluno participantes desta investigação consideram e destacam vários pontos importantes e relevantes para a formação docente. Nesse sentido, apresentam justificativas, argumentos, preocupações e sugestões para a efetivação das questões abordadas pela Lei nº 11.645/2008 – nas disciplinas, nos grupos de pesquisa e nos demais espaços de diálogo existentes no curso de

Pedagogia, os quais já estão previstos no próprio Projeto Pedagógico do Curso 2016-2017 (URI, 2016b).

A seguir, apresento as análises e reflexões sobre as entrevistas realizadas com docentes do curso de Pedagogia da URI, câmpus de Frederico Westphalen, no intuito de identificar as aproximações e os distanciamentos existentes entre os seus discursos e o disposto no Projeto Pedagógico do Curso 2016-2017 (URI, 2016b), considerando o processo de implementação da Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008).

5.3 Análise das narrativas das professoras: aproximações e distanciamentos entre os discursos docentes e o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (2016-2017) no processo de implementação da Lei nº 11.645/2008

Os diálogos apresentados nesta seção são resultado da participação de duas professoras que ministram as disciplinas de Fundamentos Teóricos e Metodológicos de Arte (FTM de Arte)⁴⁷ e Fundamentos Teóricos e Metodológicos de História (FTM de História) no curso de Pedagogia da URI (Câmpus Frederico Westphalen), foco desta pesquisa. Cabe destacar que a escolha dessas duas disciplinas ocorreu com base no PPC 2016-2017 (URI, 2016b) e pelo fato de elas estarem sendo ofertadas na ocasião da minha permanência no campo empírico. Os relatos são advindos da entrevista, que foi realizada através de um roteiro semi estruturado, com questões abertas e flexíveis sobre a Lei nº 11.645/2008 e a sua implementação no curso investigado.

As entrevistas foram realizadas entre os meses de setembro e novembro de 2018, em dias, horários e locais escolhidos pelas entrevistadas, de acordo com sua disponibilidade. Na oportunidade, antes da realização das entrevistas, as docentes receberam o TCLE, constante no Apêndice D, e, juntamente com a pesquisadora, assinaram-no, concordando com seus termos.

Ao iniciar o diálogo com as duas professoras participantes da entrevista, a indagação realizada foi sobre a inserção das temáticas relacionadas à história e à cultura afro-brasileira e indígena, bem como sobre suas percepções referentes à implementação da Lei nº 11.645/2008. Inicialmente, procurei traçar um diálogo sobre

⁴⁷ Como mencionado no item sobre o percurso metodológico, de acordo com o Comitê de Ética da Unisinos, os nomes dos participantes são mantidos em sigilo. Sendo assim, as professoras serão identificadas nesta investigação com as seguintes letras e números: P1 e P2.

questões mais pontuais, relacionadas à sua formação, bem como a experiências profissionais e pessoais, no intuito de que as falas pudessem abrir possibilidades para relatos mais específicos sobre a Lei nº 11.645/2008.

Sobre o perfil das participantes, ressalto que P1 é artista plástica, com pós-graduação em Arte e Educação e mestrado em Educação. Possui ampla experiência de magistério em diferentes áreas, com atuação na educação infantil e no ensino fundamental, assim como no ensino médio e na educação superior. Na URI de Frederico Westphalen, completou seis anos de docência, ministrando aulas na Pedagogia e em outros cursos ofertados pela instituição. Já P2 é graduada em História (licenciatura e bacharelado), mestre e doutora em Educação, tendo iniciado suas atividades como docente na URI em julho de 2017. Ministra disciplinas no curso de Pedagogia, no mestrado em educação e em outros cursos ofertados pela instituição, bem como realiza atividades de pesquisa.

Após essa primeira aproximação, apresento alguns excertos selecionados das entrevistadas. Os trechos escolhidos tratam da inserção das temáticas relacionadas à história e à cultura afro-brasileira e indígena, bem como às percepções das entrevistadas referentes à implementação da Lei nº 11.645/2008 no contexto do curso de Pedagogia.

Segue a resposta de P1 sobre a referida indagação:

“Tá, tomei conhecimento na, na escola, nessa rede que eu trabalhava anteriormente, aqui na URI eu não tive, eu não tive nenhuma formação específica, nós tivemos numa reunião, orientação pra que fosse trabalhada em algumas disciplinas de forma específica, assim, tipo ah essa disciplina tem que trabalhar, a gente pode escolher como, mas então tava inserido.” (P1).

O relato acima descrito vai ao encontro do que está posto no PPC 2016-2017 (URI, 2016b), o qual menciona as disciplinas encarregadas do cumprimento da Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008), como já mencionei na seção relacionada à análise curricular. Entretanto, a questão instigante frente às colocações da professora P1 relaciona-se ao contexto de oportunidades para o tratamento da diversidade cultural na formação dessas(es) pedagogas(os). Seria pertinente a inclusão dos temas abordados pela Lei nº 11.645/2008 em um formato que pudesse fomentar o exercício **interdisciplinar** entre todos os componentes curriculares. Dentro dessa

perspectiva, apresento as colocações contidas no PPC 2016-2017, as quais podem oportunizar essa integração:

As ementas que compõem as diferentes disciplinas possuem abrangência e flexibilidade que oportunizam ao professor definir os conteúdos curriculares e a literatura mais adequada para sua consolidação. Desta forma, é possível uma atualização permanente de textos, autores e referências de base da formação. (URI, 2016b, p.31).

No entanto, pensar em um contexto de diversidade cultural, principalmente afro-brasileira e indígena, ainda pode ser considerado uma questão sensível de ser abordada de forma interdisciplinar, constituindo-se em um desafio ao curso de Pedagogia.

Dando sequência à entrevista, a professora P2, frente à indagação sobre o seu conhecimento/aproximação com a Lei nº 11.645/2008, afirmou o seguinte: *“E o meu contato justamente foi, após o término do curso de História, eu acompanhava algumas questões, algumas atividades que a PUC fazia em torno da temática, que aí foi esse, o contato que eu tive após a minha formação em 2008.”* (P2). Na sequência da sua fala, P2 acaba se recordando de alguns momentos em que teve uma aproximação mais específica com as questões abordadas pela Lei nº 11.645/2008, sendo este o seu relato:

“Eu não sou especialista nessa temática, não é um tema que eu trabalhe especificamente, apesar de, o meu primeiro projeto que eu trabalhei de iniciação científica dentro da universidade que foi o primeiro contato que eu tive com a pesquisa, a minha temática era uma temática indígena. Eu, na faculdade durante a universidade eu comecei a trabalhar, até tinha contato com um professor sobre a questão da temática indígena que me interessava, então, esse percurso foi um projeto muito pequeno, trabalhei um, curto período de tempo e depois acabei me deslocando pra outras temáticas.” (P2).

A realidade apresentada na fala da referida professora não é uma questão somente da instituição na qual ela se formou, pois há várias pesquisas, tais como a de Walter Gunther Rodrigues Lippold (2008), que apresentam inquietudes referentes à formação em História e à não contemplação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 no currículo e no processo formativo. A falta da inclusão da temática nos currículos dos cursos de formação docente remete ao entendimento de uma caracterização curricular eurocêntrica.

Nas colocações da P2, essa afirmação é apresentada como sendo uma característica da sua formação:

“A minha formação ela é era muito eurocêntrica. A minha formação no curso de História, por exemplo, foi muito voltada pra, pro ensino a História medieval, a História europeia tudo isso e pouco dedicado à História da América, por exemplo, e também às questões africanas, eu desconheço a História Africana, por exemplo, desconheço no ponto de vista da minha formação, disso estar presente.” (P2).

Desse modo, a reflexão frente a essas colocações é de que a não inclusão, na formação docente, das questões abordadas pela Lei nº11. 645/2008 poderá resultar em uma formação não sensível às questões referentes à história e à cultura afro-brasileira e indígena, de modo que as(os) docentes poderão ter dificuldades em trabalhar temas relacionados à valorização da diversidade, os quais podem gerar uma discussão para além de conteúdos, que “mergulhe no contexto cultural em que são produzidos os mesmos.” (CANEN, 2008, p. 307).

Ao prosseguir com os diálogos, a próxima indagação realizada foi com base na opinião de cada uma das entrevistadas sobre a Lei nº 11.645/2008 e a pertinências das questões abordadas por ela, bem como sobre as possibilidades de articulação entre a legislação e os conteúdos que cada uma ministra no momento.

*“Eu considero, eu, no meu ponto de vista a Lei e a necessidade, ela, é, vamos assim dizer, ela vai ao encontro daquilo que eu entendo que a educação precisa. Por quê? Bom, nós todos que trabalhamos no campo da História, que a gente revisita, então, nosso olhar, o nosso olhar é sempre a partir do presente, mas a gente analisa os contextos e os acontecimentos históricos, eu acredito que a gente tem um, eu vou usar a palavra eu sei que não é mais adequada, mas de repente a palavra **dívida**, com as populações africanas e indígenas no Brasil.”(P2).*

Pensando nas reflexões da entrevistada, a promulgação da Lei nº 11.645/2008 e suas diretrizes operacionais para a implementação podem orientar e contribuir para a efetivação da Educação das Relações Étnico-Raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, pois, como afirmam os autores Leonardo de Souza Marques, Michele Aparecida de Sá e Oziel de Souza (2015),

O professor deve assumir uma postura de luta contra essas desigualdades, e para isso, cabe a ele convencer os seus alunos a também se posicionarem contra essas desigualdades e reprimi-las de todas as formas.

Lutar contra todos os tipos de desigualdades deveria ser premissa de uma educação escolar que queira formar cidadãos competentes não só para o trabalho, mas para uma vida em sociedade com mais qualidade. (MARQUES; SÁ; SOUZA, 2015, p.21).

A reflexão frente a isso se vincula, num primeiro momento, à possibilidade de resistências; mas o objetivo diante dessas questões deve ser de busca pela construção de uma contraconsciência antirracista, que possa combater o eurocentrismo e todas as formas de discriminações e preconceitos contra o negro ou o indígena.

No que se refere às articulações possíveis sobre as temáticas abordadas pela Lei 11.645/2008, ambas as professoras acreditam nas possibilidades de articulação entre os conteúdos e as temáticas referenciadas por esse documento e reforçam o que está mencionado no PPC 2016-2017, quanto à autonomia das(os) docentes para incluir textos, livros, autores, dentre outros aspectos, em suas disciplinas. Segundo o relato de P1, cada professor *“Tem autonomia de modificar, até porque se tu olhar a ementa do FTM de Arte, ele tem oito tópicos só, então é uma coisa muito ampla, então é aí nesse sentido as ementas podem ser mexidas devem se mexer, com essa intenção, de conhecimento.”* (P1). A professora segue dizendo que: *“Na minha disciplina não tem nem como não trabalhar, porque é **automático**, então eu não posso trabalhar com arte contemporânea, por exemplo, sem pensar nessas questões, então **automaticamente** a gente faz.”* (P1).

No que concerne às observações da professora, acredito que, ao mencionar que a inclusão das questões relacionadas à Lei nº 11.645/2008 seria algo automaticamente realizado por ela no decorrer das suas aulas, seu relato se relaciona, no meu entendimento, ao sentido de escolha pessoal, pois a implementação ou não dessas questões está ligada a um campo de disputas, sempre relacionado a uma questão de escolha, que pode – como é o caso da referida professora – ser algo já naturalizado em sua prática docente.

Ressalto que as caracterizações das disciplinas ofertadas pelo curso de Pedagogia, em sua maioria, não fazem menção à presença dos indígenas e dos afro-brasileiros no contexto social presente, o que conduz à permanência de um “índio e de um negro histórico”, como figura de um tempo passado, reproduzindo imagens e preconceitos da nossa própria história. Nesse sentido, a possibilidade de (re) elaboração/inclusão de autores e estudiosos das temáticas relacionadas à Lei nº 11.645/2008 pode permitir a construção de conhecimentos diferenciados sobre a história e a cultura afro-brasileira e indígena, além de proporcionar um espaço de

grandes possibilidades e de importante contribuição para as discussões, sobretudo no que diz respeito à efetivação da referida lei.

Por outro lado, na entrevista realizada com a professora P2, sua fala reforça que a disciplina ministrada por ela é um espaço de possibilidades de abordagem sobre as questões relacionadas à história e à cultura afro-brasileira, africana e indígena. Sobre essa questão, P2 esclarece:

“Eu recebo a ementa, e aí a partir da ementa eu faço os ajustes com os meus alunos, claro que como eu te falei numa combinação daquilo que é possível porque eu não posso exigir que eles comprem livros que a biblioteca de uma hora pra outra adquira enfim, porque é toda uma questão de adaptar. Então é um pouco isso que a gente tem a liberdade de fazer.”(P2).

Nesse sentido, a instituição e o próprio curso de Pedagogia proporcionam espaços de liberdade e autonomia às(aos) professoras(es) que ministram as disciplinas para realizar ajustes necessários à realidade de cada turma/semestre. Sobre a questão de novas bibliografias/livros e autores, acredito que seja pertinente salientar que, atualmente, muitos materiais já estão disponíveis no formato digital, em plataformas gratuitas, o que pode ser considerado uma possibilidade para aquisição de obras de estudiosos mais contemporâneos.

A análise aqui realizada, com base na narrativa da professora P2 – que na ocasião ministrava a disciplina de FTM de História –, evidencia essa autonomia no que se refere aos conteúdos e estudos sobre a temática afro-brasileira e indígena. Nessa perspectiva, a seguir, apresento as alterações realizadas na caracterização da disciplina de FTM de História, disponibilizadas pela própria professora.

Quadro 7 - Alterações realizadas na caracterização da disciplina de FTM de História

(continua)

70-599 - FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DE HISTÓRIA CARGA HORÁRIA: 60h CRÉDITOS: 04 PROGRAMA 2018/2		
Mês/Dia	Conteúdo	Leitura/atividade
Agosto		
01/08/2018	Apresentação e entrega da ementa; professora e alunos/as.	OqueensinaremHistória . Revista Nova Escola. Ana Rita Martins. Dezembro 2008.
08/08/2018	Seminário de introdução.	1º momento: SAVATER, Fernando. O valor de Educar . Capítulo 2: os conteúdos de ensino. 2º momento: atividade URI. Salão de Atos.

(continua)

Mês/Dia	Conteúdo	Leitura/atividade
15/08/2018	-Conceitos históricos -Base Nacional Comum Curricular (BNCC).	1º momento: apresentação conceitos históricos. 2º momento: leitura orientada em aula da BNCC. P.395-413.
22/08/2018	-Conceitos históricos -Base Nacional Comum Curricular (BNCC).	Atividade: conceitos históricos e BNCC.
29/08/2018	Semana formativa	Semana formativa
Setembro		
05/09/2018	Projeto Moçambique/África e Frederico Westphalen/Brasil Atividade Base Nacional Comum Curricular(BNCC)	1º momento: Apresentação do Projeto Moçambique/África e Frederico Westphalen/Brasil. Mestranda PPGEDU/URI - Valéria Pinheiro. 2º momento: Retorno e discussão da Atividade Base Nacional Comum Curricular (BNCC)
12/09/2018	Ensino de História na Educação Infantil	BAVARESCO, Paulo Ricardo; FERREIRA, Andres. Ensino de História na Educação Infantil: um novo tempo. UNOESC Ciência - ACHS, v.4, n.2jul/dez2013, p.2017-214. (Disponível no portal)
Outubro		
03/10/2018	Tópicos em História do Brasil (2): Brasil Colônia e Império.	História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena. Seminário (a): História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos (artigo disponível noportal). Seminário (b): Formação de professores à luz da cultura afro-brasileira e africana: nova tendência, novos desafios para uma prática reflexiva (artigo disponível noportal). Documentário: História do Brasil – Boris Fausto
10/10/2018	Ensino de História nos Anos Iniciais	ZARBATO, Jaqueline Aparecida M. Ensino de História, Formação Docente e saber histórico escolar: reflexões sobre a educação histórica nos anos iniciais do ensino fundamental. Revista Territórios e Fronteiras; Cuiabá, vol.8, n.01, jan.- jun.2015, p.57-74. (artigo disponível no portal).
17/10/2018	Atividade avaliativa com base nas leituras realizadas	Atividade avaliativa com base nas leituras realizadas.
24/10/2018	Atividade de planejamento para apresentação dos trabalhos.	Atividade de planejamento para apresentação dos trabalhos.
31/10/2018	Semana Formativa	Semana Formativa
Novembro		
07/11/2018	Festas Cívicas	BITTENCOURT, Circe Maria F. As tradições Nacionais e o Ritual das Festas Cívicas. In: PINSKY, Jaime. O ensino de história e a criação do fato. 9. ed. Ed. Contexto, 2001, p.43-72. (Disponível na Biblioteca e xerox)

(conclusão)

Mês/Dia	Conteúdo	Leitura/atividade
14/11/2018	Tópicos em História do Brasil (3): Brasil Republicano.	BITTENCOURT, Circe Maria F. Identidade Nacional e ensino de história no Brasil. in: KARNAL, Leandro (org.). História em sala de aula: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2008. (Disponível xerox) Documentário: História do Brasil - Boris Fausto.
21/11/2018	Apresentação grupos (1)	Apresentação grupos (1)
28/11/2018	Apresentação grupos (2)	Apresentação grupos (2)
Dezembro		
05/12/2018	Exame	Exame

Fonte: Adaptado pela autora.

Primeiramente, o que chama a atenção na caracterização da disciplina apresentada é a organização dos momentos distintos em que a proposta contempla a Lei nº 11.645/2008, considerando a autonomia da professora para organizar essa dinamicidade entre todos os conteúdos a serem desenvolvidos. Isso possibilita momentos e espaços significativos para que possa haver discussões, reflexões e articulações entre autores, estudiosos, legislação e conteúdos. Nesse sentido, acredito que a autonomia proporcionada pelo PPC do curso de Pedagogia é importante e significativa, pois, para que haja de fato uma proposta efetiva de tratamento das temáticas afro-brasileiras e indígenas, os sistemas de ensino e seus professores precisam estar comprometidos com a elaboração de uma proposta curricular que possa superar questões que reforçam preconceitos, discriminações e desinformações sobre esses sujeitos ativos da nossa história.

Na sequência, a pergunta feita às professoras procurou entender a sua percepção sobre alguma dificuldade de implementação das questões abordadas pela Lei nº 11.645/2008 no curso, seja por parte dos alunos, da coordenação ou dos demais professores do curso de Pedagogia. Frente aos relatos traçados pelas entrevistadas sobre as referidas questões, a percepção de ambas é divergente em determinados pontos – ou, em outras palavras, há olhares diferentes sobre a mesma realidade.

Os diálogos sobre as possíveis dificuldades ou não de implementação da Lei nº 11.645/2008 demonstram com clareza essa diversidade de opiniões e entendimento sobre o contexto, as pessoas e as práticas desenvolvidas no meio acadêmico. P1 salienta: *“Não, não, não tem. Foi bem tranquilo só que eu acho que é superficial entende? Como a sociedade é superficial.”* (P1). Dando continuidade às colocações, P1 afirma:

*“Como a sociedade é superficial. Eu acho que, por exemplo, os maiores preconceitos eles estão dentro da sala, mas estão nos professores também que vêm desses meios preconceituosos, e que não se trabalha aí quando tu, quando tu facilitas, ou quando tu sai com as pessoas que todo mundo relaxou e saiu do seu papel, aí tu conhece as pessoas e tu houve, tu ouve piada preconceituosa, tu ouve tudo porque isso é o normal, **uma coisa é o meio acadêmico, outra coisa é a vida.**” (P1).*

Quanto à fala dessa professora, faço minhas as palavras de Antônio Olímpio de Sant’Ana, que acredita que “o racismo é uma prática diária e difundida. Ele é onipresente e forte.” (SANT’ANA, 2005, p.49). Nesse sentido, considero que todas as formas e práticas discriminatórias podem acontecer diariamente nos mais variados espaços da nossa sociedade; assim sendo, as colocações da professora revelam um discurso que muitas vezes não condiz com a prática cotidiana de muitos dos professores.

A manifestação preconceituosa em brincadeiras, apelidos alusivos à cor, piadinhas naturalizadas e preconceituosas – ou até mesmo na própria expectativa desses professores quanto ao rendimento do aluno negro ou indígena, quando comparado ao branco ou aos demais alunos – precisa ser desnaturalizada para que as questões apresentadas pela Lei nº 11.645/2008 possam ser efetivamente transformadas em tema acadêmico. Nessa perspectiva, a autora Ana Célia da Silva contribui com tal reflexão, afirmando que:

A desconstrução da ideologia abre a possibilidade do reconhecimento e aceitação dos valores culturais próprios, bem como a sua aceitação por indivíduos e grupos sociais pertencentes a outras raças/etnias, facilitando as trocas interculturais na escola e na sociedade. (SILVA, 2005, p. 33).

Certamente, essa desconstrução não é algo fácil de ser realizado; mas, para que se possa avançar e efetivar a implementação de uma educação voltada às relações étnico-raciais dentro dos espaços educacionais, torna-se necessário que os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a cultura, as relações raciais, o respeito, entre outros aspectos. Não é um trabalho fácil, mas os(as) docentes precisam ter sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida, através das nossas ações e atitudes e no próprio cotidiano educacional.

A percepção da professora P1 conduz a uma gama de reflexões, como a relevância e os significados do protagonismo dos(as) professores(as) frente ao diagnóstico das relações existentes dentro do curso de Pedagógico que se refere às questões que envolvem a implementação da Lei nº 11.645/2008.

Dando continuidade ao seu depoimento, P1 afirma:

*“Isso, nós não temos preconceito, nós temos alunos indígenas, nós temos alunos negros, nós temos dois alunos negros, uma da América Latina. Então, aí as pessoas olham pra ela, porque ela é uma negra de um país negro, então ela tem toda a estética dela negra, africana, e é diferente, porque ela é pontual, e ninguém ousa bater de frente, mas ninguém nem se movimenta nisso, mas a gente percebe, tu percebe o constrangimento das pessoas quando ela chega, porque ela é uma estranha, **ela é completamente negra**, eu já ouvi esse termo, que existe pessoas meio negras, existe as completamente negras, cada coisa esquisita que a gente ouve na vida, mas enfim, certo, nós temos dois alunos negros, nós temos alunos indígenas? Temos.”(P1).*

Frente a essas colocações, a reflexão a ser feita relaciona-se à produção eurocêntrica que leva a educação a reproduzir os preconceitos que permeiam nossa sociedade, como o mito da democracia racial, ainda presente em nosso meio, fruto da complexidade da dinâmica do racismo, do preconceito e do desconhecimento – seja especificamente no contexto educacional, seja no âmbito social como um todo. Segundo Juan Comas,

A pigmentação relativamente escura é uma marca de diferenciação que condena numerosos grupos ao desprezo, ao ostracismo e a uma posição social humilhante. O preconceito de cor é tão acentuado em certas pessoas que dá origem a fobias quase patológicas, estas não são inatas, mas refletem, de uma forma exagerada, os preconceitos do meio social. Afirmar que um homem é um ser humano inferior ao outro porque é negro é tão ridículo como sustentar que um cavalo branco será necessariamente mais ligeiro que um cavalo negro. (COMAS, 1970, p. 26).

Não se pode negar, contudo, as consequências desta fala e seu conteúdo racista: **“ela é completamente negra”**. O que seria uma pessoa “meio negra”? Essas colocações me conduziram a reflexões sobre o dia a dia, no contexto escolar, dos racialmente oprimidos devido à cor negra ou “não tão negra” de sua pele. Nesse sentido, é ainda mais fundamental o papel do professor no combate ao racismo, aos preconceitos e às discriminações nos mais variados ambientes educacionais.

A este respeito, Munanga (2002, p.15) defende que não deve o professor sofrer comum complexo de culpa, pois ele também é “produto de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade”. Mas isso só será superado se o preconceito for desnaturalizado e pensado academicamente.

Nesse viés, Santos (2007) salienta que “precisamos trabalhar a descolonização das mentes, todos nós precisamos urgentemente descolonizar nossas mentes no sentido de perceber, entender, respeitar a diversidade cultural existente no nosso meio.” (SANTOS, 2007, p.30). Diante disso, acredito que a diferença de percepção da entrevistada P2 em relação à P1 ocorre devido ao tempo de permanência na instituição e na cidade de Frederico Westphalen, pois cada uma tem um olhar distinto sobre as indagações realizadas durante a entrevista.

O diálogo traçado a seguir demonstra essa especificidade em relação à implementação da Lei nº 11.645/2008 no curso de Pedagogia:

“Então, até aonde eu visualizo com certeza é um esforço individual de cada professor, porque a gente sabe que o planejamento ele, ele prevê, mas o professor em sala de aula que vai dar o espaço pra serem tratadas as questões e também o espaço necessário porque também eu acredito que estar previsto e o professor trabalhar com a temática numa aula e deixar as outras todas desvinculadas não tem sentido nenhum, como conteúdo de verdade, como aprendizagem, como significado na formação desses estudantes.” (P2).

O esforço destacado na fala da professora evidencia um comprometimento com a lei, assim como especificado no PPC 2016-2017 (URI, 2016b) e já mencionado nesta tese. Mas isso reforça que, de fato, os espaços dedicados a debates e aprendizagens relacionadas à Lei nº 11.645/2008 são específicos e pontuais no curso de Pedagogia, como já observado através da análise das caracterizações das referidas disciplinas.

Frente a isso, acredito que haja certo distanciamento entre o currículo prescrito e o currículo em ação em sala de aula, aspecto que remonta àquilo que Tardif chama de “escolhas”. Para ele,

Ensinar é, portanto, fazer escolhas constantemente em plena interação com os alunos. Essas escolhas dependem da experiência dos professores, de seus conhecimentos, convicções e crenças, de seu compromisso com o que fazem de suas representações a respeito dos alunos e, evidentemente, dos próprios alunos. (TARDIF, 2002, p.132).

Sendo assim, as possibilidades de intervenção por parte dos professores nos mais diferenciados espaços permitem uma maior compreensão da existência de uma sociedade multicultural, oportunizando questionamentos sobre os saberes e fazeres da própria formação frente à implementação da Lei nº 11.645/2008.

Ao dar continuidade ao diálogo com as professoras entrevistadas, a questão comentada por elas concerniu à inclusão da referida lei nas reuniões – ela estaria sendo efetivada? A pergunta também se estendeu à percepção das docentes quanto à opinião dos(as) demais professores(as) sobre as temáticas referentes à Lei nº 11.645/2008. Frente à indagação sobre a inclusão dessa questão nas reuniões, a professora P1 respondeu: *“Entra. É discutido quem ta fazendo e o quê que ta fazendo, como é que ta fazendo, a gente traz pra reunião como é que isso ta sendo feito.”*(P1).

Embora a implementação da Lei não seja uma proposta que se efetive de forma transversal nas disciplinas ofertadas pelo curso de Pedagogia, saber que o assunto é levado em pauta nas reuniões me parece ser um avanço, mesmo que as atividades sejam realizadas de forma pontual – como já mencionado pelas próprias entrevistadas e pelo relato das(os) acadêmicas(os) do curso. Quando as oportunidades e os espaços são oferecidos para que se possam socializar ações e ideias sobre a implementação da Lei nº 11.645/2008, abrem-se, também, possibilidades de desnaturalização dos preconceitos existentes nos contextos educacionais, pois

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. (MUNANGA, 2005, p.15).

Acredito que o espaço dado aos professores para que possam falar ou ouvir sobre as referidas questões oportuniza questionamentos sobre os mitos de superioridade existentes em nossa sociedade, auxiliando-os nos desafios de implementar a Lei nº 11.645/2008. Nesse sentido, concordo com as colocações de Munanga, o qual enfatiza que “não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas.” (2005, p.17). No entanto, considero também que a educação seja capaz de oportunizar reflexões e novos entendimentos sobre a nossa própria história, contribuindo, assim, para o processo de construção da democracia e para o entendimento da diversidade

cultural existente na sociedade brasileira. Certamente, a educação não é o único caminho; mas, assim como afirma Munanga (2005), ela ocupa um espaço de destaque, o qual deve ser valorizado e aproveitado para desnaturalizar ações e pensamentos preconceituosos.

As colocações que seguem reafirmam o quão difícil é dispor de tempo e espaço para as discussões relacionadas à Lei nº 11.645/2008 – o que demonstra a ocorrência de mudanças lentas, ou até mesmo a mera inclusão desses conteúdos no currículo do curso como forma de cumprimento da referida lei.

“Eu noto que a gente precisa dialogar mais. Todas essas disciplinas que estão previstas, que a gente trabalhe enfim, o que acontece? Com a nossa demanda cotidiana, a gente acaba se reunindo no início e no final do semestre, então, a gente, com o número de alunos cada vez reduzido, os professores não se encontram muitas vezes, porque eu dou aula um dia na semana, o professor dá em outras, nós não vamos nas noites que o outro não está, então justamente é um desafio, a gente precisa dialogar, porque o trabalho de História, o trabalho de Artes, o trabalho de Literatura poderia estar interligado, sobretudo com projetos paralelos às disciplinas que eu vejo que os alunos do curso de Pedagogia, eles teriam disponibilidade também para isso, e pensar também, uma das questões que eu venho trazendo, é em ações paralelas, por exemplo, além de estar inserido, claro, dentro das disciplinas, nas semanas temáticas de semana formativa, de atividades extracurriculares.”(P2).

A reflexão que faço nesse momento é referente à importância da oportunidade de espaços e momentos de diálogo entre as mais diferentes áreas destinadas à formação docente, com vistas a propiciar diferentes possibilidades para o desenvolvimento de um trabalho com foco na legitimação de culturas, sobretudo as negras e indígenas, como prevê a Lei nº 11.645/2008. Nesse sentido, pode ser pertinente a união de diferentes áreas, trabalhando juntas em prol de uma formação que não favoreça a manutenção de uma história unilateral.

A professora P2 salienta, em sua resposta, a importância da relação dos conteúdos abordados pela Lei na formação dos futuros docentes do curso de Pedagogia. Ela enfatiza o seguinte:

“Sim, é eu vou te dizer, eu acredito, pelo menos na minha experiência porque eu não posso falar muito do que os outros professores, até porque a gente tem o planejamento geral e isso está inserido, está previsto na formação, mas eu vejo, eu vejo um interesse grande da instituição em

promover aquilo que está previsto na Lei, existe esse interesse em cumpri-la, isso está previsto, existe, isso é claro.”(P2).

Dando continuidade, a referida professora argumenta:

“Ahn e por parte dos professores, dos docentes, pelo menos pela minha experiência, eu acredito que existe também comprometimento em executá-la. Executá-la em forma de atividade, em forma de discussões, em forma de cotidiano, de, eu acho que quase que uma, de uma perspectiva que eles vivenciem a experiência, não apenas cumprir a Lei pela Lei, porque eu acredito que isso é muito mais importante do que acatar uma decisão, enfim, governamental, mas sim uma perspectiva de formação humana, nesse sentido.”(P2).

Frente ao diálogo traçado no decorrer da entrevista realizada com cada uma das duas professoras aqui referenciadas, concluo, com base em suas respostas, que as discentes refletem a realidade do curso de Pedagogia da URI, câmpus de Frederico Westphalen – ou seja, a implementação da Lei nº 11.645/2008 e o estudo das questões relacionadas com a história e a cultura afro-brasileira e indígena ainda estão em processo de construção nesse contexto educacional. Sendo assim, a análise do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (URI, 2016b) e os diálogos traçados pelas(os) acadêmicas(os) e pelas duas professoras evidenciam, na minha reflexão, certa resistência e fragilidade na implementação da Lei nº 11.645/2008, bem como das temáticas ligadas a ela.

5.4 Balanço geral das reflexões sobre as narrativas

Nesta seção, faço uma reflexão baseada nas narrativas das entrevistas realizadas na pesquisa, com o objetivo de retomar alguns pontos específicos mencionados pelos(as) participantes, que relatam dificuldades vivenciadas pela instituição, pelo curso de Pedagogia e pelo seu próprio corpo docente. Essa apresentação mantém o anonimato dos(as) entrevistados(as), para que não haja nenhum tipo de constrangimento futuro às(ao)s professoras(es) e alunas(os) do referido curso.

Inicialmente, abordo o desafio posto à instituição, bem como ao curso de Pedagogia e a seus professores, no que se refere à implementação de conteúdos, espaços e discussões sobre história e cultura indígena, em uma região marcada por

tensões entre indígenas, agricultores e a população em geral⁴⁸. O diálogo a seguir destaca tais questões: *“Eu acho que há um tensionamento, existe! Há um tensionamento sim, por exemplo, no curso de Pedagogia eu vejo as alunas, quando a gente toca nessas temáticas elas se sentem (silêncio).”*

Colocações como essa retratam uma realidade de disputa que não é característica somente da cidade de Frederico Westphalen e arredores, mas de todos os estados e municípios onde se localizam comunidades/áreas indígenas. O que destaque nesse momento vem ao encontro das colocações de Osvaldo Mariotto Cerezer (2015), o qual salienta que esse tipo de pensamento se encontra arraigado no “imaginário cultural brasileiro o qual está impregnado de estereótipos e preconceitos quando nos referimos aos povos indígenas.” (CEREZER, 2015, p.139).

Dando continuidade ao relato, a(o) entrevistada(o) acrescenta: *“É difícil a gente mudar percepções, fazer com que as(os) alunas(os) não representem em suas práticas questões como, por exemplo, vestir seus alunos de índio para comemorar o dia dedicado a esses povos”*. Nesse sentido, as colocações de Giovani José daSilva (2011) auxiliam na minha reflexão e no meu entendimento sobre as práticas relacionadas às representações históricas de poder em relação à percepção da existência do “outro” como ser inferior:

[...] necessário se faz dizer que a representação étnica dos indígenas na consciência nacional continuará a ser estereotipada e marcada por inúmeros preconceitos. Isso se dará, pelo menos enquanto a sua figura, mais próxima do real, não penetrar nas políticas públicas sociais, nas escolas e na imprensa, saindo, pois, dos limites dos museus e dos cursos especializados. (SILVA, 2011, p. 9).

As representações, assim sendo, não carregam consigo uma realidade concreta, mas “uma representação da realidade, construída e afirmada como realidade.” (CEREZER, 2015, p.139). Essas reflexões vêm ao encontro das narrativas dos(as) participantes desta pesquisa, principalmente no que tange à referência sobre o estranhamento, por parte de muitas(os) alunas(os) e professoras(es), quando se indagam questões ligadas à cultura afro-brasileira e indígena.

⁴⁸ Maiores informações sobre essas tensões podem ser acessadas em reportagens e notícias de jornais da região: <http://desacato.info/indigenas-se-mobilizam-novamente-na-br-386-em-irairs/>; <http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2012/09/indios-bloqueiam-br-386-em-irai-norte-do-rio-grande-do-sul.html>.

Nesse viés, o relato a seguir demonstra certa ligação entre esse estranhamento e a concepção de representação ainda persistente em nossa sociedade:

“Eu tenho quatro horas com eles na universidade e to fazendo uma fala e reestruturando essas questões, quando eles saírem, eles voltam pro habitat (família, amigos, etc.) que produz preconceitos ligados a essas questões. Engraçado, a gente sempre imagina que a pessoa vai chegar à universidade ela vai conhecer coisas novas, e vai levar esse conhecimento pra esse ambiente, no entanto, parece que não chega lá.”

Pensar em desconstruir pensamentos culturalmente naturalizados – ensinados de geração a geração, em núcleos familiares, de amigos e de outros grupos sociais – não é algo fácil, como relatado pelo(a) entrevistado(a). Acredito, portanto, que o simples fato de incluir a temática no contexto curricular não propiciará uma mudança, nem oportunizará um pensamento diferenciado quando o assunto for a história e a cultura afro-brasileira e indígena. Por outro lado, ao se proporcionarem espaços para que os saberes multiculturais possam dialogar e para que as vozes silenciadas possam ser ouvidas, compreendidas e respeitadas, cria-se uma possibilidade de desnaturalização desse entendimento.

Outro relato que chama a atenção está ligado à inclusão desse multiculturalismo no ambiente institucional de um curso superior da área da Educação (como é o caso da Pedagogia), bem como ao distanciamento existente entre o descrito nos documentos e a efetivação da implementação de ações ou políticas afirmativas:

*“Nós temos alunos negros, nós temos alunos indígenas? Temos. Alguns que entram pelo ENEM normal e outros que entraram nos programas do governo, PARFOR, a gente teve muitos alunos indígenas, e os alunos indígenas **nos deram uma dor de cabeça absurda**, porque o pensamento deles na relação tempo é muito diferente. E a gente não entende isso.”(P1).*

As reflexões acerca dessas colocações revelam certo distanciamento dos(as) entrevistados(as) em relação a políticas afirmativas, bem como desconhecimento de como efetivar ações que possam fortalecer as práticas pedagógicas, através do conhecimento dos processos culturais desses indivíduos que se tornam alunos em instituições de ensino superior e em cursos como o de Pedagogia. No que se refere à

afirmação de que “*alunos indígenas nos deram uma dor de cabeça absurda*”, acredito que essa questão esteja associada à necessidade de o grupo e a instituição terem de dedicar tempo para a apropriação de novos conhecimentos sobre outras culturas, o que implica pensar além das noções de tempo convencionais e buscar outros saberes, dentre outras ações – e tudo isso implica muito trabalho.

Ao encontro do relato descrito acima e da reflexão realizada, destaco outro excerto a respeito dessa dificuldade de atendimento à diversidade cultural existente:

“Eu particularmente, eu ia até te comentar isso, por exemplo, eu não tenho formação, eu não saberia como lidar numa situação assim por quê? Porque eu não tive nenhum tipo de formação nesse sentido. Eu tenho relatos de colegas, de outras instituições, até não, daqui, mas de outras instituições que trabalham, por exemplo, com indígenas e que dizem e me relatam a dificuldade que elas têm, dessa aproximação cultural, da questão da fala, da questão da entrega de trabalhos, da rotina dos programas, em fim.” (P2).

Esses diálogos reforçam que as propostas de mudanças advindas da legislação representam desafios à instituição e aos professores. Não estou apenas me referindo ao desafio de implementar conteúdos e temáticas oriundas da Lei nº 11.645/2008 em espaços curriculares do curso de Pedagogia, mas ações e demandas a ela relacionadas que também requerem planejamento e preparo – ou seja, formação continuada, propiciada pelo próprio processo de implementação ou pela instituição.

Quando aborda a forma como estão sendo pensadas ou articuladas essas questões no curso de Pedagogia, numa perspectiva futura que não leve em conta apenas o cumprimento de uma lei, os relatos revelam questões importantes que, no atual cenário, pareceram-me mais preocupantes do que a realização de articulações voltadas à implementação da própria Lei nº 11.645/2008:

“Não, acho que não chegamos ao ponto de fazer esse pensamento. Eu sei que é triste em pensar isso, mas a URI hoje passa, a URI é uma instituição particular que passa hoje por restrições econômicas gravíssimas, nós tivemos um corte de verbas fantástico, depois do golpe de estado o dinheiro passou a não chegar, quando, o outro assumiu, nós passamos a não receber dinheiro os apoios, as bolsas dos alunos, foi um desespero, os alunos vinham desesperados porque a propaganda política, do governo era de que tudo estava normal. A realidade era que

os alunos perderam as bolsas e perdendo as bolsas eles não podiam continuar”.⁴⁹

Essas dificuldades não são uma especificidade da URI, pois sabemos que muitas instituições têm passado por questões semelhantes e que, de fato, a preocupação passou a ser, mesmo que momentaneamente, a elaboração de estratégias e ações que possam, de alguma forma, amenizar as incertezas quanto à sustentabilidade financeira das IES. Ressalto que os relatos não são algo restrito aos professores entrevistados – é algo vivenciado e descrito também pelas(os) alunas(os) do curso.

Frente a esse cenário político brasileiro, as(os) professoras(es) e demais envolvidos com as instituições buscam focar suas energias em manter os cursos em funcionamento, como indica este depoimento: *“Então, passamos a ter que buscar verbas e estratégias, inclusive pra ajudar os alunos”*. Outras colocações demonstram que, de fato, as energias estão voltadas a outras questões consideradas urgentes pelo corpo docente: *“A instituição criou estratégias pra não perder o aluno, e aí tivemos uma demissão massiva de professores, e tivemos de novo no semestre seguinte e teremos agora no final do ano de novo.”*(P1).

Outra colocação que, no meu entendimento, justifica a falta de tempo para pensar na implementação da Lei nº 11.645/2008 e em ações diversificadas para o trato das questões apresentadas por ela é a que apresento a seguir:

“E o nosso tempo extra que tínhamos que a gente usava pra pensar nesses assuntos, tá sendo usada pra fazer outras coisas pra fazer a manutenção, ou pra manter essa instituição funcionando. Então é triste sabe, tu não ter, tu não ter condição de exercer a tua profissão de forma integral, assim, não é integral”.

De modo geral, a multiplicidade dos relatos e dos diálogos evidenciou um quadro de tensões, dificuldades e dilemas oriundos de recentes acontecimentos políticos em nosso país. Contudo, apesar de tal cenário, pequenos avanços relacionados à resistência para se manter a instituição e o curso vivo e evidenciam possibilidades de efetivação de ações concretas, em busca da implementação da Lei nº 11.645/2008 nos espaços curriculares e não curriculares do curso de Pedagogia da URI (câmpus de Frederico Westphalen).

⁴⁹ O golpe mencionado no excerto trata-se do golpe jurídico-midiático-parlamentar que, no ano de 2016, destituiu a Presidenta Dilma Rousseff, levando à presidência da República seu vice, Michel Temer.

Esses relatos das tensões e dificuldades vivenciadas nesse contexto vêm ao encontro das colocações do autor António Nóvoa (2009) o qual nomeia essa situação de “transbordamento da modernidade escolar”. Segundo o autor, a escola se desenvolveu, ao longo da sua história, por acumulação de missões e de conteúdos, numa espécie constante de transbordamento, que a levou a assumir uma infinidade de tarefas. A escola passou a ser vista como uma instituição de regeneração, de salvação e de reparação da sociedade; e uma ideia abrangente de educação se impôs como a matriz da modernidade escolar. Nas universidades privadas e comunitárias esse transbordamento também se deve à redução do número de docentes e funcionários acompanhada, inversamente, do aumento da oferta de diferentes “produtos” – especializações, mestrados, doutorados, pós doutorados, cursos de curta duração, dentre outros – com os quais visam competir em um mercado em crise. Tal situação dificulta ainda mais a constituição de tempos e espaços de reflexões para se pensar sobre atividades e possibilidades de implementação da Lei nº 11.645/2008.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese buscou abordar a formação no curso de Pedagogia após a aprovação da Lei nº 11.645/2008, incluindo sua implementação e os desafios e possibilidades encontrados para sua efetivação. A pesquisa foi desenvolvida junto à Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), localizada na cidade de Frederico Westphalen/RS, em seu curso de Pedagogia. Para tanto, busquei, num primeiro momento, analisar as concepções e formas de implementação da Lei nº 11.645/2008 e seus diferentes momentos e espaços na formação inicial das(os) acadêmicas(os) do referido curso. Nesse contexto, realizei a leitura e a análise do Projeto Político Pedagógico desse curso, com vistas a observar: sua relação com a Lei nº 11.645/2008; as possíveis concepções e propostas de ações destinadas à abordagem de seu conteúdo; as caracterizações das disciplinas (ementa, conteúdo programático e bibliografia); e as possíveis inserções, discussões e abordagens sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais ao longo do curso de Pedagogia, identificando, com isso, as possíveis ações e práticas realizadas nesse percurso formativo, as quais pudessem contemplar as questões apresentadas pela referida lei.

Deste modo, o aporte metodológico consistiu em uma abordagem qualitativa de caráter descritivo e exploratório, incluindo a realização da análise de documentos governamentais e aqueles produzidos pela instituição. No primeiro momento, o foco recaiu sobre os seguintes documentos oficiais: a Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) – Lei de Diretrizes e Bases (LDB); as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006a); o Parecer 003/2004 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2004a); a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004 (BRASIL, 2004b); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2009a); o 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 (BRASIL, 2009a); e as Diretrizes Operacionais para a Implementação da História e das Culturas dos Povos Indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2015). Em um segundo momento, analisei documentos institucionais, nomeadamente: a grade curricular do curso de Pedagogia; o Plano de Ensino; as caracterizações das disciplinas; o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC) da URI, campus de Frederico

Westphalen (URI, 2016b). Além disso, foram analisadas as narrativas produzidas por meio da realização de entrevistas com quatro discentes e com duas professoras; e as informações obtidas por meio de observações diretas e de diálogos com a coordenação.

No Capítulo 2, abordei os fatos que permitem a compreensão da conjuntura da homologação da Lei nº 11.645/2008. Tal panorama incluiu as lutas traçadas pelos movimentos sociais; os embates e as mudanças decorrentes da aprovação na Lei nº 9.394/1996, modificando a LDB; bem como os conflitos, as contradições e as perspectivas de formação docente que permeiam a implementação dessa lei.

No Capítulo 3, realizei uma contextualização histórica sobre a cidade de Frederico Westphalen e sua localização, destacando traços da região, da população, da sua economia, das comunidades indígenas e das culturas existentes nas proximidades. O mesmo capítulo também delineou o contexto histórico da URI, tratando ainda do perfil do curso de Pedagogia e de seus egressos. Além disso, foram trazidas informações referentes ao campo empírico da pesquisa, bem como foram apresentados os procedimentos por meio dos quais a investigação foi realizada. Reitero que desenvolvi a análise dos dados produzidos a partir das três bases empíricas que sustentaram o estudo, a saber: a) as fontes documentais e os diálogos traçados com a coordenadora; b) as observações diretas realizadas nas aulas de Fundamentos Teóricos e Metodológicos de História e Fundamentos Teóricos e Metodológicos de Arte; e c) as narrativas transcritas das alunas e do aluno do curso de Pedagogia, bem como das professoras, produzidas por meio das entrevistas realizadas com esses participantes.

No Capítulo 4, as reflexões transcorreram com base na análise documental, com o objetivo de observar os espaços dedicados à Lei nº 11.645/2008, bem como os desafios apresentados por ela para a formação docente e para o currículo desse curso. Os dados produzidos nessa etapa tiveram como base os documentos institucionais, como o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia, o próprio currículo e suas disciplinas, além dos documentos legais que subsidiam a implementação da Lei nº 11.645/2008.

No Capítulo 5, o foco voltou-se para a análise das observações realizadas em sala de aula, bem como das falas/narrativas que emergiram durante as entrevistas realizadas com as alunas e o aluno e com as professoras que ministram as disciplinas de Fundamentos Teóricos e Metodológicos de História e

Fundamentos Teóricos e Metodológicos de Arte no curso de Pedagogia investigado. Nesse percurso, busquei selecionar excertos de relatos que abordassem as questões que serviram como subsídio para esta investigação:

- a) A formação inicial tem sido capaz de gerar impactos e/ou conhecimentos sobre as questões abordadas pela Lei nº 11.645/2008 na comunidade acadêmica?
- b) Quais são as percepções das(os) acadêmicas(os) e das professoras em relação às concepções e formas de implementação da EREER no curso de Pedagogia em estudo?

Várias respostas foram encontradas durante a análise da documentação e da caracterização das disciplinas, bem como ao longo das observações do campo empírico e das reflexões sobre os relatos de alunas(os), professoras(es) e coordenação – participantes da entrevista e do próprio percurso que realizei no campo empírico. Tais relatos apresentaram certo desenho do processo de implementação da Lei nº 11.645/2008, no cenário de formação desse curso de Pedagogia.

Os diálogos evidenciaram, de forma específica, os espaços dedicados ao processo de implementação das questões relacionadas com a história e a cultura afro-brasileira e indígena no curso de Pedagogia da URI, indicando que esses espaços ainda são tímidos, limitados e pontuais. Isso demonstra que as ações são realizadas apenas em determinados momentos, em algumas disciplinas e com alguns professores, o que sinaliza que a implementação da Lei nº 11.645/2008 foi realizada de forma parcial. Acredito, nesse sentido, que esses espaços de estudos, debates e aprendizagens se tornam frágeis e pontuais, repercutindo na formação insegura relatada pelas(os) acadêmicas(os) em determinados momentos.

Além disso, segundo relatos de uma parcela de alunas(os) e professoras(es), também é percebida a presença do racismo, do preconceito e de visões estereotipadas em relação aos negros e indígenas da comunidade acadêmica e da cidade em geral. Certamente, isso representa um dos grandes desafios para o desenvolvimento da Educação das Relações Étnico-Raciais.

Através de todo o processo de investigação e pensando na questão que instigou esta tese – de que forma a Lei nº 11.645/2008 vem sendo implementada no curso de Pedagogia da URI, Câmpus Frederico Westphalen? –, a constatação que formulo está voltada à permanência de um projeto de formação inicial ainda

inspirada na herança eurocêntrica de organização curricular, pautada por espaços pontuais de dedicação às discussões abordadas pela Lei nº 11.645/2008, aliado a pouca efetivação de ações voltadas a essa implementação de forma interdisciplinar, dentro do contexto curricular – como prevê em as Diretrizes Operacionais para a Implementação da História e das Culturas dos Povos Indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2009 (BRASIL, 2009a). Esses aspectos ficaram evidentes no percurso de análise do Projeto Pedagógico do Curso, nas observações traçadas sobre a caracterização das disciplinas, bem como nos diálogos estabelecidos por meio das entrevistas realizadas com as(os) professoras(es) e as(os) alunas(os) do curso de Pedagogia da URI, campus de Frederico Westphalen. Por outro lado, acredito que os esforços realizados por alguns docentes na abertura de possibilidades de inserção das questões relacionadas à história e à cultura afro-brasileira e indígena oportunizam, mesmo que de modo solitário e/ou pontual, a visibilidade e o despertar de interesses de alunas(os) e demais professoras(es) em realizar ações de implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais.

Diante de tais percepções e reflexões, defendo a tese de que, no contexto investigado, a efetiva implementação da Lei nº 11.645/2008, neste momento, não depende apenas de sua menção nos documentos institucionais, mas sim de um comprometimento institucional e de uma equipe de professoras(es) que busque pensar, reorganizar e elaborar ações e estratégias que possam ultrapassar o espaço curricular de uma ou mais disciplinas, possibilitando a desnaturalização de questões ligadas a percepções historicamente construídas na nossa sociedade.

Pensando nisso, entendo que muitos fatores ainda impossibilitam a implementação da Lei nº 11.645/2008 nas instituições de ensino, bem como no contexto do curso de Pedagogia investigado. Esse processo é permeado por obstáculos de cunho institucional, administrativo e/ou organizacional, dentre outros, os quais devem ser superados para que, dessa forma, abram-se as possibilidades necessárias à consolidação da EREER.

Ressalvo que não tive a pretensão, neste estudo, de esgotar as possibilidades de novos olhares frente à implementação da Lei nº 11.645/2008 no curso de Pedagogia da URI, campus de Frederico Westphalen, nem de estabelecer um julgamento relativo a esse processo, tendo como fonte de pesquisa o PPC 2016-2017 (URI, 2016b). Por fim, saliento que tenho plena consciência de que as

percepções e reflexões realizadas até este momento não podem ser consideradas como um resultado esgotado e acabado acerca da implementação de Lei nº 11.645/2008 no curso de Pedagogia da URI, câmpus de Frederico Westphalen.

Nesse sentido, novos olhares e questionamentos podem ser lançados futuramente, a partir das reflexões apresentadas por esta pesquisa. Além disso, novos elementos – como, por exemplo, o estabelecimento do novo PPC 2018-2019- podem suscitar novas indagações e perspectivas, as quais poderão motivar futuras investigações nesse contexto.

REFERÊNCIAS

ACONTECE amanhã, 23, Aula inaugural dos cursos de Administração e Ciências Contábeis da URI. **CDL: Câmara dos Dirigentes Lojistas**, Frederico Westphalen, Frederico Westphalen, 22 mar. 2016. Disponível em: <http://www.cdlfw.com.br/noticia.php?id=96>. Acesso em: 05 jul. 2017.

AMADO, Tina. **Estudos sobre a mulher e educação: algumas questões sobre o magistério**. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n.64, p. 4-13, 1988.

AMÉRICO, Márcia Cristina. Formação de professores para implementação da Lei 10.639/2003: o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar. **P O I É S I S**, Tubarão, v.8, n.14, p. 515-534, jul./dez.2014.

ANSIÓN, Juan. **Educación en la interculturalidad**. Lima: [s.n.], 2000. v. XXV.

ARCE, Alessandra. A imagem da mulher nas ideias educacionais de Pestalozzi. ANPED, 2001.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de Hoje**. Brasília: MEC/Secad; Rio de Janeiro: Museu Nacional/UFRJ, 2006.

BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. **Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo**. São Paulo: Anhembi, 1955.

BATISTA, Aline Cleide. compreensões e implicações do multiculturalismo no campo do currículo: pensando um currículo multiculturalmente orientado. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 6, n. 1, p. 55-68, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>. Acesso em: 31 jul. 2017.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DOEBBER, Michele Barcelos; BRITO, Patricia Oliveira. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 37-53, jan./abr. 2018.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; KURROSCHI, Andreia Rosa. Estudantes indígenas no ensino superior: o programa de acesso e permanência na UFRGS. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 1-20, jul./dez. 2013.

BREZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores**. Campinas-SP. Papirus, 1996.

BOURDIEU, Pierre. O capital social. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 65-70.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 31 jul. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 05 set. 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001**. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10260.htm. Acesso em: 05 jul. 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 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 oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 15 set. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 3/2004. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 19 maio 2004a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 07 set. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 01, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 11, 22 jun. 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 02 set. 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm. Acesso em: 05 jul. 2017.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 11, 16 maio 2006a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 07 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006b.

BRASIL. **Lei Nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 05 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **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, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1852-diretrizes-curriculares-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 set. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009b**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, 2009c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 10 set. 2017.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: 25 nov. 2017.

BRASIL. Fundação Nacional do Índio (Funai). Terras indígenas. **Funai**, Brasília, 22 fev. 2014. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/shape>. Acesso em: 06 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 14/2015. Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 43, 18 abr. 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=27591-pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 set. 2017.

BRZEZINKI Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. Campinas: Papyrus, 1996.

BRZEZINKI Iria. Pedagogo: delineando identidade(s). **Revista UFG**, Goiânia, ano 13, n.10, jul. de 2011.

CRUZ, Gisele Barreto da. **Curso de Pedagogia no Brasil**: história e formação com pedagogos primordiais. Rio de Janeiro: Wlak, 2011.

CAMARGO, Ieda de; SILVA, Mazart Linhares da. Educação Indígena e Afrodescendente: políticas e práticas. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. esp., p. 1-7, 2013. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/issue/view/171>. Acesso em: 05 jul. 2017.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria (orgs). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 13-37.

CANEN, Ana. A pesquisa multicultural como eixo na formação docente: potenciais para a discussão da diversidade e das diferenças. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59. 297-308, abr./jun. 2008.

CANEN, Ana; MOREIRA, Antônio Flávio. Reflexões sobre o multiculturalismo crítico na escola e na formação docente. *In*: CANEN, Ana, MOREIRA, Antônio Flávio (orgs.). **Ênfase e omissões no currículo**. Campinas: Papyrus, 2001.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Identidade profissional do pedagogo**: introduzindo o debate. Estudos e Documentos. São Paulo, FE-USP, v. 36, 1996.

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2000. CEREZER, Osvaldo Mariotto. **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). 2015. 327 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas, Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, 2015.

CAVALLEIRO, Eliane. Identificando o racismo, o preconceito e a discriminação racial na escola. *In*: LIMA, Ivan Costa; ROMÃO, Jeruse; SILVEIRA, Sônia Maria (orgs.) **Os Negros e a Escola Brasileira**. Florianópolis. Florianópolis: NEN, 1999.

CAVALLEIRO, Eliane. Introdução. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006b. p. 15-28.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

CHAVES, Eduardo O. O curso de Pedagogia: um breve histórico e um resumo da situação atual. **Cadernos CEDES**, São Paulo, n. 2, p. 47-69, jul./dez. 1981.

COMAS, Juan. **Os Mitos Raciais**. São Paulo: Perspectiva, 1970.

COSTA, Hilton. Para construir outro olhar: notas sobre o ensino de história e cultura africanas e afro-brasileiras. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 1, n.1, p. 217-238, jan./jun. 2012.

CROSETTA, Renata Righetto Jung. **As relações Étnico-Raciais nos Currículos dos cursos de Licenciatura em Educação Física Das Instituições de Ensino Superior do Sistema ACADE**. 2014. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), Tubarão, 2014.

CRUZ, Giseli Barreto da. **Curso de pedagogia no Brasil**: história e formação com pedagogos primordiais. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformada**: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

DATAPEDIA em Frederico Westphalen – RS. **Datapedia**, [s.l., 2017?]. Disponível em: <<http://www.datapedia.info/public/cidade/3031/rs/frederico-westphalen#mapa>>. Acesso em: 05 jul. 2017.

ESCOBAR, Giane Vargas. **Clubes sociais negros**: lugares de memória, resistência negra, patrimônio e potencial. Dissertação (Mestrado em Patrimônio Cultural) – Programa de Pós-Graduação em Patrimônio Cultural, Universidade de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, 2010.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. *In*:NÓVOA, António (org.).**Profissão Professor**. 2.ed. Porto: Porto Editora,1995.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Universidade e poder**: análise crítica/fundamentos históricos: 1930-1945. Brasília: Plano, 2000.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1978.

GATTI, Bernardete A. O Curso de Licenciatura em Pedagogia: dilemas e convergências. **EntreVer**, Florianópolis, v. 2, n. 3, p. 151-169, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/EntreVer/article/view/34247/0>. Acesso em: 05 ago. 2017.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil**: 1964-1985. São Paulo: Cortez; Campinas: Ed. UNICAMP, 1993.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOMES, Alberto Albuquerque. Apontamentos sobre a pesquisa em educação: uso e possibilidade do grupo focal. **Eccos**- Revista Científica, São Paulo, v. 7, n.2, p.175-290, jul./dez.2005.

GOMES. Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

GOMES, Nilma Lino. Por uma cidadania intercultural. **Presença Pedagógica**, [s.l.], v.14, n.84, nov./dez. 2008.

GOMES, Nilma Lino (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003**. Brasília: MEC; Unesco, 2012.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Edmilson de; ALVES, Aline Neves Rodrigues. As escolas e suas práticas. In: GOMES, Nilma Lino (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/2003**. Brasília: MEC; Unesco, 2012, p. 73-79.

HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 6, p. 33-52, 1992.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Frederico Westphalen, RS**. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/frederico-westphalen/panorama>. Acesso em: 15 ago. 2018.

JESUS, Rodrigo Ednilson de; MIRANDA, Shirley Aparecida de. O Processo de institucionalização da Lei nº. 10.639/2003. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Práticas Pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/2003**. Brasília: MEC; Unesco, 2012.p. 49-72.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva**: um guia para pesquisa de campo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educ. Soc.**, Campinas, v.27, n.96, ed. Especial, p.843-876, out.2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2009.

LIPPOLD, Walter Gunther Rodrigues. **A África no curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**: possibilidades de efetivação da Lei 11.645/2008 e da Lei 10.638/2003: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2008.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCCHESI, Martha AbrahãoSaad. La universidad en el contexto de la postglobalización: políticas públicas para la universidad brasileña en el umbral del siglo XXI. **Educere**, Mérida, v. 9, n. 29, p. 199-206, Mayo/Jun. 2005.

MARQUES, Leonardo de Souza; SÁ, Michele Aparecida de; SOUZA, Oziel de. A educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na perspectiva da Lei nº 10.639/2008 e suas respectivas diretrizes curriculares. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v.7, n. 2, jun./dez. 2015.

MEINERZ, Carla Beatriz; PEREIRA, Júnia Sales. Apresentação da Seção Temática - Educação e Relações Étnico-Raciais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 7-12, jan./mar. 2017.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; MACEDO, Elizabeth. Currículo, identidade e diferença. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Currículo, práticas pedagógicas e identidades**. Porto: Porto, 2002. p. 11-33.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; TADEU DA SILVA, Tomaz (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. In: SEMANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UFG, 9., 2002, Goiânia. **Anais [...]** Goiânia: UFG, 2002.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

MUNANGA, Kalengele. (org.). **Origens africanas do Brasil contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações**. São Paulo: Global, 2009.

NASCIMENTO, Rita G. do. Educação escolar brasileira e diversidade étnica e cultural: contribuições dos movimentos negro e indígena para o debate. In: RONCA, Antônio C. C.; RAMOS, Mozart N. **Da Conae ao PNE 2011-2020: contribuições do Conselho Nacional de Educação**. São Paulo: Moderna, 2010. p. 223-252.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração e Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Adotada em 8 de setembro de 2001 em Durban, África do Sul. Disponível em: http://www.inesc.org.br/biblioteca/legislacao/Declaracao_Durban.pdf. Acesso em: 01 maio 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. (coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: evolução e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, Lídia da Silva Cruz. **A formação do Pedagogo para a educação das relações étnico-raciais negras**. 2014. 157f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologia) –Programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás (UEG), Anápolis, 2014.

ROCHA, Laura Fernanda Rodrigues da. **A implementação da Lei nº 10.639/2003 na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. 2015. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2015.

RUSSO, Kelly; PALADINO, Mariana. Lei n. 11.645 e a visão dos professores do Rio de Janeiro sobre a temática indígena na escola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.21, n.67, p.897-921, out./dez. 2016.

SANT' ANA, Antonio Olimpio de. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

SANTOS, Augusto Sales dos. A Lei nº 10.639/03 como Fruto da Luta Antirracista do Movimento Negro. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

SANTOS, Boaventura, Sousa. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento. **Educação & Realidade**, v.26, n. 1, p.13-32, 2007.

SANTOS, Anderson O. Formação de Professores à luz da história e cultura Afro-Brasileira e africana: novos desafios para uma prática reflexiva. **Poiesis Pedagógica**, Catalão, v.11, n.2, p. 150-169, jul./dez. 2013.

SANTOS, Eliziane Sasso dos. **Formação Docente para Implementação da Lei 10.639-03: Rompendo com o Silêncio em Torno da Educação das Relações Étnico-Raciais**. 2014. 295 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pampa, Jaguarão, 2014.

SANTOS, Richard Christian Pinto dos; SOUZA, Grace Kelly Silva Sobral. **Contribuições do Movimento Negro e de teorias críticas do currículo para a construção da educação das relações étnico-raciais**. Revista História Hoje, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 179-192, 2012.

SANTOS, Anderson Oramisio. Formação de Professores à Luz da História e Cultura Afro-brasileira e Africana: novos desafios para uma prática reflexiva. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 183-196, jan./mar. 2017.

SARAIVA, Luiz Alex Silva; NUNES, Adriana de Souza. A efetividade de programas sociais de acesso à educação superior: o caso do Prouni. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 45, n. 4, p.941-946, ago. 2011.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

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.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de Pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 68, p. 220-238, dez. 1999.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Perspectivas Curriculares sobre a formação do Pedagogo para a Educação não escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.34, p. 1-24, 2018. Disponível em: <http://educacaoemrevistaufmg.com.br/wp-content/uploads/2018/03/1982-6621-edur-34-e176656.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2018.

SILVA, Carmem Silvia da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas: Autores Associados, 2006

SILVA, Ana Célia. A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático. *In*:MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

SILVA, Giovane José da. Ensino de História e diversidade étnica e cultural. Desafios e possibilidades da história indígena na educação básica. *In*:ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA, 9.,2011, Florianópolis. **Anais** [...]Florianópolis: ABEH, 2011.

SILVA, Edson. O ensino de História Indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei 11.645/2008. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 1, n.2, p. 213-223, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SILVA, Francisco Thiago. Educação das Relações Étnico-Raciais Negras no currículo da Formação de Professores. **Periódico Científico Projeção e Docência**, [S.l.], v. 5, n.1, p.58-69, 2014.

SILVA, Maria da Penha da. **A temática indígena nos anos iniciais do Ensino Fundamental: um estudo das práticas curriculares docentes em Pesqueira/PE**. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) –Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Caruaru, 2015.

SMITH, Linda M. Ethnography. *In*: MITZEL, Harold E.; BEST, John Hardin; RABINOWITZ, William (eds.).**Encyclopedia of Educational Research**. 5.ed. New York: MacMillan, 1982.

SOUZA, Eliane Almeida de. **A lei 10.639/2003 na formação de professores e o pertencimento étnico-racial em escolas públicas de Porto Alegre**. 2009. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação e Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2009.

SPONCHIADO, Breno Antônio (org.). **Etnias e culturas**. Frederico Westphalen: URI, 2014. Disponível em: <http://www.fw.uri.br/NewArquivos/publicacoes/publicacoesarquivos//189.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2017.

TARDIF, Maureci. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TUBINO, Fidel. **Lineamientos para el tratamiento de la interculturalidad en el sistema educativo peruano**. Lima: mimeo, 2005. Disponível em: <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>. Acesso em: 02 fev. 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e currículo. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 2, n. 1, p. 43-51, jan./abr. 2002.

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES (URI). Fundação Regional Integrada (FURI). **Relatório de atividades 2017**. Erechim: URI, 2017a. Disponível em: http://www.reitoria.br/reitoria_uri/downloads.php. Acesso em: 02 fev. 2018.

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES (URI). **Resolução nº 2315/CUN/2017**. Institucionalização e Regulamentação do Programa URI Vantagens. Erechim, 2017b. Disponível em: http://www.reitoria.br/reitoria_uri/img_noticia_usuario/File/prouni%20e%20fies/2017_2/58FB_Resolucao-2315_CUN_2017-URI_Vantagens_quadros_vert-r0.pdf. Acesso em: 02 fev. 2018.

UNIVERSIDADE Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Câmpus Frederico Westphalen. **Projeto Político de Curso (PPC)** – Pedagogia. Frederico Westphalen, 2014. Documento interno da universidade.

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES (URI). Conheça a URI. **Reitoria URI**, Erechim, 05 jan. 2009. Disponível em: http://www.reitoria.br/reitoria_uri. Acesso em: 10 ago. 2017.

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES (URI). **Plano de Desenvolvimento Institucional, 2016-2020**. Erechim, 2016a. Documento interno da instituição.

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES (URI). **Projeto Político de Curso (PPC)** – Pedagogia. Frederico Westphalen, 2016b. Documento interno da instituição.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo, cultura e sociedade. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v.8, n.15, p. 157-171, jul./dez. 2004.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad y Educación Intercultural**. Organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. La Paz: [s.n.], 2009.

YIN, Robert. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A – INDAGAÇÕES FEITAS À COORDENAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA

1) Quantos/as alunos/as tem no curso de Pedagogia?

92 alunos

18 formandos (29/07/2017)

2) Quantos estágios? Que tipo de estágio?

Temos 4 estágios no Curso, sendo:

- Estágio Supervisionado na Educação Infantil
- Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais
- Estágio Supervisionado na formação pedagógica do profissional docente (Ensino Médio – Curso Normal)
- Estágio Supervisionado na Gestão Educacional

3) Qual é o perfil (de gênero, faixa etária, condições socioeconômicas, dos/as estudantes?)

Nossos acadêmicos:

- Em média, 97% são do gênero feminino.
- Entre 18 e 20 anos em sua maioria.

No Programa Parfor uma faixa entre 30 a 45 anos.

- A maioria dos estudantes são de classe média baixa, filhos e filhas de pais pequenos agricultores, de professores Estaduais, de funcionários de pequenas empresas...

4) Qual é a turma que vou acompanhar? Quantos/as alunos/as tem na turma?

5) Quantos alunos indígenas e Afros o curso tem atualmente?

- Temos 7 alunos indígenas, 5 alunos indígenas se formam dia 29 de julho de 2017, 2 desistiram e 1 continuará.
- Temos uma aluna afro.

6) Qual a forma pela qual esses alunos entraram no curso (cotas, Fies, ProUni, Enem, etc.)?

Os indígenas entraram pelo programa do governo Federal Parfor e a acadêmica Afro ingressou com transferência de outra instituição, mas não está no sistema de cotas.

**APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADO
(COORDENAÇÃO)**

- 1) Por favor, fale sobre o Curso de Pedagogia do nome da instituição? Há quanto tempo ele existe? Qual é o perfil dos alunos? Quais são as principais concepções orientadoras de seu PPC? E
- 2) Por favor, fale um pouco sobre sua trajetória no curso.

ENTRANDO NO TEMA ESPECÍFICO

- 3) Sobre a Lei 11.645/2008, como foram recebidas as informações sobre as alterações estabelecidas pela referida Lei?
- 4) Como a coordenação se situou diante da legislação que propõe uma formação voltada para questões ético-raciais envolvendo negro, afro e indígena?
- 5) Como o Curso de Pedagogia se relaciona com as demandas da Lei nº 11.645/2008?
- 6) Quais as maiores dificuldades de implementação da Lei 11.645/2008, encontradas até o momento pela coordenação do curso?
- 7) Em sua opinião, como o corpo docente do curso recebeu as informações referentes à Lei 11.645/2008?
- 8) Foram efetuadas ações formativas para os docentes que trabalham no Curso de Pedagogia? Em caso afirmativo? Quais são as características dessa formação?
- 9) A educação das relações ético-raciais está presente na formação das(os) futuras(os) pedagogas(os) dessa instituição? De que forma ela vem sendo trabalhada ao longo do curso?
- 10) Existem ações que permitam que os alunos e alunas do curso possam debater sobre a Lei nº 11.645/2008 fora do contexto de sala de aula? (Em caso afirmativo) Quais são suas características?
- 11) Muitas instituições de ensino superior contam com o NEABI (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas) A instituição dispõe desse núcleo como espaço de debates e discussões? Em caso afirmativo, como o Curso de Pedagogia se relaciona com o NEABI?
- 12) Atualmente o Curso de Pedagogia conta com alunos afrodescendentes e/ou indígenas? Em caso afirmativo, existe algum projeto ou atividade que permita a visibilização e a valorização de sua cultura ao longo do Curso?

**APÊNDICE C – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(TCLEs)**



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS UNISINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA
ACOORDENADORA E AS PROFESSORAS DO CURSO**

Gostaria de me apresentar: meu nome é Marta Marques, sou estudante do Doutorado em Educação, e estou realizando uma pesquisa sobre a implementação/implantação da Lei Nº 11.645/2008 – que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, das diretrizes e bases da educação nacional, incluindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” –no curso de Pedagogia da URI, CâmpusFrederico Westphalen/RS. Estou vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Isabel Bilhão.

A entrevista concedida pelas(es) professora(es) do curso tem como perceber e refletir sobre as percepções em relação às concepções, formas e espaços de implementação da Lei nº 11.645/2008.

Nesta pesquisa sua identidade será mantida anônima (você poderá utilizar nome fictício). Sempre que julgar necessário, poderá solicitar informações sobre o andamento da pesquisa e/ou seus resultados pelo e-mail marta.pr@gmail.com e pelo telefone 54- 99685-4343.

Gostaria de esclarecer que, conforme as resoluções 466/12 e 510/16, “toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados”. Esta pesquisa é considerada de risco mínimo, ou seja, aquela que não acrescenta nenhuma possibilidade de dano físico, psicológico ou social além do que é inerente à vivência cotidiana do sujeito. Além disso, é importante ressaltar que você não sofrerá nenhum tipo de constrangimento, caso decida não responder no todo ou em parte às questões que lhe serão formuladas, podendo desistir do estudo a qualquer momento.

Este termo será assinado em duas vias, uma ficará com você e outra comigo.

Data: _____
Assinatura do Participante: _____
Assinatura da Pesquisadora: _____

Unisinos, 950 Caixa Postal 275 CEP 93022-000 São Leopoldo Rio Grande
do Sul Brasil

Fone: (51) 3591-1198 ou ramal 2198 Fax: (51) 3590-8118 [http:// www.unisinos.br](http://www.unisinos.br).



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS UNISINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AS(OS)ALUNAS(OS) DO CURSO

Gostaria de me apresentar: meu nome é Marta Marques, sou estudante do Doutorado em Educação, e estou realizando uma pesquisa sobre a implementação/implantação da Lei Nº 11.645/2008 – que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, das diretrizes e bases da educação nacional, incluindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” –no curso de Pedagogia da URI, Câmpus Frederico Westphalen/RS. Estou vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Isabel Bilhão.

A entrevista concedida pelas alunas(os) do curso tem o intuito de entender e refletir sobre os espaços dedicados à implementação da lei e a relação dessas falas com a observação realizada nas disciplinas de Fundamentos Teórico Metodológico de História e Fundamentos Teórico Metodológico de Arte.

Nesta pesquisa sua identidade será mantida anônima (você poderá utilizar nome fictício). Sempre que julgar necessário, poderá solicitar informações sobre o andamento da pesquisa e/ou seus resultados pelo e-mail marta.pr@gmail.com e pelo telefone 54- 99685-4343.

Gostaria de esclarecer que, conforme as resoluções 466/12 e 510/16, “toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados”. Esta pesquisa é considerada de risco mínimo, ou seja, aquela que não acrescenta nenhuma possibilidade de dano físico, psicológico ou social além do que é inerente à vivência cotidiana do sujeito. Além disso, é importante ressaltar que você não sofrerá nenhum tipo de constrangimento, caso decida não responder no todo ou em parte às questões que lhe serão formuladas, podendo desistir do estudo a qualquer momento.

Este termo será assinado em duas vias, uma ficará com você e outra comigo.

Data: _____

Assinatura do Participante: _____

Assinatura da Pesquisadora: _____

Unisinos, 950 Caixa Postal 275 CEP 93022-000 São Leopoldo Rio Grande do Sul Brasil

Fone: (51) 3591-1198 ou ramal 2198 Fax: (51) 3590-8118 [http:// www.unisinos.br](http://www.unisinos.br).

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA DE CAMPO

Seleção de alunos para a entrevista

Data do preenchimento do questionário: __/__/2018

Horário: __ : __

Gênero: () Masculino () Feminino

Idade: _____

Cidade onde mora: _____

Definição étnica () Negro () Branco () Pardo () indígena

Estado civil: () Solteiro(a) () Casado(a) () Outros

Profissão:

Quanto tempo você trabalha na sua função atual?

1. O que mais lhe influenciou na escolha da Universidade?

- () proximidade da residência
- () currículo
- () duração do curso
- () proximidade do trabalho
- () outros

2. No referido curso de Pedagogia há disciplina (s) que trata (m) de questões raciais e educação?

- () sim
- () não
- () não sei informar

3. No curso de Pedagogia há grupos de pesquisa, que desenvolvem pesquisa sobre Educação das relações étnico raciais (ERER), nos quais você participa ou poderia participar que?

- () sim
- () não

Se a resposta for positiva, qual é o grupo? _____

4. O curso de Pedagogia tem desenvolvido trabalhos e/ou atividades sobre a cultura africana e/ou afro-brasileira e indígena?

- () sim
- () não
- () não sei informar

Em caso afirmativo, por favor, exemplifique:

5. Em alguma disciplina ofertada em seu curso você já estudou a Lei que trata da obrigatoriedade do ensino da cultura africana, afro-brasileira e indígena na escola de educação básica (Lei 11.645/2008)?

- () sim

não

não sei informar

Em caso afirmativo, por favor, diga em qual/quais disciplina(s)

6. Em sua opinião é relevante ofertar discussões sobre Educação das relações étnicas raciais no curso de Pedagogia?

sim

não

não tenho opinião

Por favor, justifique brevemente sua resposta

7. Ao concluir o curso de pedagogia você acredita ter informações e subsídios suficientes para poder promover a EREER em sua vida profissional.

sim

não

Por favor, justifique brevemente sua resposta

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADO (PROFESSORAS)

BLOCO A - INFORMAÇÕES PROFISSIONAIS

- 1) Por favor, diga seu nome completo
- 2) Qual sua formação? Onde se formou?
- 3) Quanto tempo ministra a disciplina (Arte) (FTM História)?
- 4) Na URI, trabalha há quanto tempo?
- 5) Ministra aulas em quais cursos?

BLOCO B - INFORMAÇÕES REFERENTES À TEMÁTICA DA PESQUISA

- 1) Por favor, me fale um pouco sobre seu contato com a Lei 11.645/2008. Lembra de ter passado por alguma formação específica? Como tomou conhecimento dessa legislação?
- 2) Gostaria de saber de sua opinião sobre essa legislação? Considera pertinente/necessária? Lembra de ter tratado da temática de alguma forma antes da publicação da lei?
- 3) Na sua visão, quais são as articulações possíveis entre a Lei e os conteúdos estudados na sua disciplina? Houve alguma modificação no planejamento depois da aprovação da Lei?
- 4) É possível notar alguma modificação na postura ou na percepção dos alunos? Como eles reagem frente às discussões da EREER
- 5) Houve alguma dificuldade para a implementação da Lei nº 11.645/2008 no curso de Pedagogia?
- 6) Houve alguma preparação para trabalhar com a questão da EREER no Curso?
- 7) Em sua opinião, como o corpo docente do curso recebeu as informações referentes à Lei nº 11.645/2008?
- 8) Em sua opinião, de que forma é ou está sendo pensado a articulação das questões étnico-raciais na formação das(os) futuras(os) pedagogas(os) dessa instituição?
- 9) É possível notar influências exercidas pela implementação da Lei nº 11.645/2008 no Projeto Pedagógico do Curso e em sua disciplina?
- 10) Recorda se já foi pensado ou proposto pela coordenação e/ou corpo docente um espaço no currículo do curso de Pedagogia destinado ao tratamento das questões ligadas à Lei nº 11.645/2008, envolvendo membros da comunidade externa, como os indígenas da região? [Se a resposta for afirmativa] Qual sua avaliação sobre a(s) atividade(s)