

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
ÁREA DE APROFUNDAMENTO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

EWERTON DIAS DE ANDRADE

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA NA FORMAÇÃO DISCENTE NO
CURSO DE PEDAGOGIA DO CAMPO: um estudo documental sobre práticas
pedagógicas**

JOÃO PESSOA-PB

2020

EWERTON DIAS DE ANDRADE

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA NA FORMAÇÃO DISCENTE NO
CURSO DE PEDAGOGIA DO CAMPO: um estudo documental sobre práticas
pedagógicas**

Trabalho de Conclusão do Curso apresentado ao Curso de Pedagogia, com área de aprofundamento em Educação do Campo, realizado no Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula Romão de Souza Ferreira

JOÃO PESSOA-PB

2020

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

A553c Andrade, Ewerton Dias de.

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA NA FORMAÇÃO DISCENTE
NO CURSO DE PEDAGOGIA DO CAMPO: um estudo documental
sobre práticas pedagógicas. / Ewerton Dias de Andrade.

- João Pessoa, 2020.

54 f.

Orientação: Ana Paula Romão de Souza Ferreira Ferreira,
Monografia (Graduação) - UFPB/CE.

1. Educação do campo. Formação Inicial. 2. Educação
Etnicorracial. Identidade Negra. I. Ferreira, Ana Paula
Romão de Souza Ferreira. II. . III. Título.

UFPB/BC

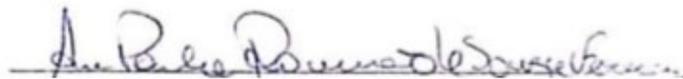
EWERTON DIAS DE ANDRADE

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA NA FORMAÇÃO DISCENTE NO
CURSO DE PEDAGOGIA DO CAMPO: um estudo documental sobre práticas
pedagógicas**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à banca examinadora do Curso de Pedagogia do Campo da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, em cumprimento às exigências para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia Educação do Campo.

Data de aprovação: 17/04/2020

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Ana Paula Romão de Souza Ferreira
(Orientadora)



Prof. Ms. Luciano de Sousa Silva
(Examinador convidado)



Prof. Dr. Fábio do Nascimento Fossêca
(Examinador convidado)

DEDICO, primeiramente, ao meu Deus, por tudo; À minha família, amigos e colegas de turma pelo apoio e carinho; À minha orientadora Ana Paula Romão, pela dedicação; E aos meus professores que contribuíram para a minha formação,

Meu eterno agradecimento.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, sou muito grato ao meu Deus pelo dom da vida e por ter me oportunizado ingressar em uma universidade pública que até então não cabia em minha visão. Mas, acredito fielmente que mais que nunca usou pessoas para me motivaram e ver que esse sonho podia virar realidade.

À minha família como toda, porém, em especial, minha mãe e meu pai – Ednalva Dias de Andrade e Eduardo Joaquim de Andrade (in memória), que tanto fizeram por mim, muitas das vezes tirando da própria boca para me alimentar, a estes devo minha vida. Ao novo clã que a vida me deu: agradeço a minha esposa Francineide Lucas, que foi determinante para esta conclusão de curso e as minhas pérolas negras que são minha fonte de força e equilíbrio, que são Ana Luiza M. L. de Andrade e Ester Vitória M. L. de Andrade, e por fim, aos meus irmãos, Luciana Andrade, Luciene Dias e Eduardo Dias, que em mim, ainda vejo eles fazerem uma graduação para concretizar o sonho de nosso pai. Saibam que muito amo vocês e que nada vai apagar nossa história de lutas e de conquistas.

Aos meus amigos, que por sinal são muitos graças ao meu Deus, especialmente os da minha turma 14.2, cada um com suas particularidades. Sejam cientes, sem o apoio de vocês eu não teria terminado essa graduação. Sei que foram momentos de sorrisos e também de choros, mas bem saber que estávamos juntos em todos estes momentos. Sei que alguns ficaram no caminho, mas não porque não demos as mão a eles(as), mas porque cada um com seus motivos escolheram descer na próxima estação acadêmica. Vocês são demais! Mas, não posso esquecer da pessoa que me motivou a fazer o vestibular, quando me disse: conhecimento é poder, Flavio Cabral, meus mais sinceros agradecimentos. Que Deus te abençoe. E a persistência de uma pessoa que pouco conhecia, Ingriti Bandeira, é assim mesmo que se escreve “Ingriti”, um ser ímpar que hoje é minha melhor amiga! Que monitorou minha aprovação pelo SISU, já que não tinha computador. E quero agradecer a minha amiga Julyana Oliveira, que foi minha referência para a escolha do curso. Muito obrigado amigos, sou feliz por vocês existirem em minha vida.

Aos Docentes, sou grato por suas vidas! Não quero cometer erros, mas como se

trata de uma relação onde devo citar nome, não poderiam faltar os nomes das Mestras e Mestres do saber a qual tive mais afinidade e despertamento com suas didáticas. Desta feita, minha querida Ana Paula Romão, Maria do Amparo, Maria Ivete, Eunice Simões, Socorro Xavier e minha madrinha Severina Andréa, esta última, posso falar que devo o despertar e encantamento pela matematização do mundo através dos seus ensinamentos. Já com os docentes, falo dos homens da Pedagogia do Campo; Curso bastante povoado pelo gênero feminino, eles mudaram esse cenário e fazem a diferença, Falo do Matheus Zica, Romero da disciplina de Psicologia da Educação (aposentado), Rodrigo Rosal, Luciélcio Marinho, Mariano Castro, Luiz Gonzaga, Luciano Silva, Fabio Fonsêca e Ricardo Carvalho.

Agradeço à minha Orientadora, o que falar dessa mulher? Posso resumi-la em uma palavra, resistência! Professora Ana Paula Romão, eu te amo ‘muié’. Posso falar que sem seus puxões de orelhas eu não tinha terminado minha monografia, que por sinal, foi um trabalho “feito a quatro mãos” como sempre categoricamente me falava, louvo ao meu Deus, por sua vida. Posso afirmar que a academia torna-se mais rica em conhecimento e em determinação, principalmente na defesa da história do povo negro. Te amo por tudo que me fizeste.

A todos, que de alguma forma contribuíram para a produção deste trabalho, os meus sinceros agradecimentos. Tenho uma arma na mão pela profissão a qual exerço, mas a arma da educação, qual me foi dada, essa sim, produz vida. Embora, também seja letal, quando em sua ausência, mata a autonomia do sujeito e o aprisiona nas grades da ignorância.

“A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo”

Nelson Mandela.

RESUMO

Este trabalho teve por objetivo contextualizar as formas didáticas pedagógicas no Currículo do Curso de Pedagogia do Campo que contribuem para a construção da identidade negra de seus discentes. E, enquanto, objetivos específicos, postulamos identificar no Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia do Campo conteúdos e possibilidades que possam estimular a construção da identidade negra nos discentes; E, caracterizar os principais conteúdos e atividades na disciplina Educação das Relações Etnorraciais que permitem a reflexão sobre a identidade etnicorracial dos discentes envolvidos. A metodologia utilizada foi com abordagem qualitativa. Utilizamos aportes bibliográficos e fontes documentais. Para tanto, partimos da contribuição de leituras e reflexões sobre a Educação do/no Campo e da Educação Etnorracial; Currículo e Identidade Negra em Gomes (2005), Munanga (2005), Silva (1999); Brasil (1988; 1996; 2003; 2010), Caldart (2009), entre outras fontes. Realizamos a análise do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia em Educação do Campo, com ênfase nas ementas das disciplinas onde percebemos relações de cunho didático pedagógico entre a educação do campo e a educação etnicorracial. Por fim, realizamos uma análise do Plano de Curso da disciplina de Educação das Relações Etnorraciais. Os resultados apontaram que a discussão etnicorracial se faz presente em mais de uma disciplina, sendo que de forma contundente na disciplina de Educação das Relações Etnorraciais, no entanto, há uma necessidade de contemplar mais atividades interdisciplinares e extracurriculares para que a discussão possa contribuir no processo de construção da identidade negra dos discentes do Curso.

Palavras-chave: Educação do Campo. Formação Inicial. Educação Etnorracial. Identidade Negra.

ABSTRACT

This work aimed to contextualize the pedagogical didactic forms in the Curriculum of the Course of Pedagogy of the Field that contribute to the construction of the black identity of its students. And, while, specific objectives, we postulate to identify in the Pedagogical Political Project of the Course of Pedagogy of the Field contents and possibilities that can stimulate the construction of the black identity in the students; And, feature the main contents and activities in the discipline Education of Ethnicracial Relations that allow reflection on the ethnicracial identity of the students involved. The methodology used was with a qualitative approach. We use bibliographic contributions and documentary sources. For this, we start from the contribution of readings and reflections on Education in / in the Field and Ethnicracial Education; Curriculum and Black Identity in Gomes (2005), Munanga (2005), Silva (1999); Brazil (1988; 1996; 2003; 2010), Caldart (2009), among other sources. We carried out the analysis of the Pedagogical Political Project of the Pedagogy Course in Rural Education, with emphasis on the syllabuses of the disciplines where we perceive pedagogical didactic relations between rural education and ethnicracial education. Finally, we carried out an analysis of the Course Plan for the discipline of Education of Ethnicracial Relations. The results showed that the ethno-racial discussion is present in more than one discipline, although in a forceful way in the discipline of Education of Ethnic-racial Relations, however, there is a need to contemplate more interdisciplinary and extracurricular activities so that the discussion can contribute to the process of building the black identity of the students of the Course.

Keywords: Rural Education. Initial formation. EthnicracialEducation. Black Identity.

LISTA DE QUADROS

QUADRO1 - PERFIL ETNICORRACIAL DOS ESTUDANTES DA UFPB

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 A EDUCAÇÃO DO E NO CAMPO E A EDUCAÇÃO ETNICORRACIAL: POSSIBILIDADES DIDÁTICO PEDAGÓGICAS.....	16
2.1 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	17
2.1.1 CURRÍCULO CONTEXTUALIZADO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	24
2.2 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA ATRAVÉS DE POSSIBILIDADES DIDÁTICO PEDAGÓGICAS.....	29
2.3 AS DIRETRIZES EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ETNICORRACIAL NAS LICENCIATURAS.....	35
3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOCUMENTAL.....	37
3.1 CARACTERIZAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA COM ÁREA DE APROFUNDAMENTO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	37
3.2 A CONTRIBUIÇÃO DA DISCIPLINA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS.....	40
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	46
REFERÊNCIAS.....	47
ANEXO – PLANO DE CURSO DA DISCIPLINA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS	

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, os estudos relacionados ao tema da Educação Etnicorracial problematizam a superação do racismo na busca da descolonização do currículo e na construção da identidade negra de forma a considerar a história e a cultura negra e afro-brasileira pilares para atingir finalidades pedagógicas e científicas.

Estas abordagens foram impulsionadas a partir das mudanças na Lei de Diretrizes e Base da educação Nacional, Lei 9394 de 1996, que se deram a partir da Lei 10.639 de 2003 que alterou e incluiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura negra e afro-brasileira em todos os níveis de ensino na Educação Básica. Com isso, provocou um debate de implantação curricular na Educação Superior, a partir das Diretrizes Educacionais das Relações Etnicorraciais.

O racismo estrutural possui várias formas de se apresentar, quer seja nas escolas urbanas ou nas escolas do campo. Partindo deste entendimento, e da compreensão da Legislação Federal, o Curso de Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo concretizado no Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba, no ano de 2008, possibilitou o conteúdo da Educação Etnicorracial em seu Projeto Político Pedagógico. Ainda que tenha estabelecido que esse conteúdo fosse contemplado em uma disciplina optativa, essa disciplina vem possibilitando o debate acerca da temática em debate.

Na atualidade, outras atividades interdisciplinares e extracurriculares, no referido Curso, proporcionam conteúdos e práticas que buscam estudar os sujeitos quilombolas, reconhecidos pelo Decreto 7352 de 2010, como sujeitos do campo. Exemplo disso tem sido o Projeto Residência Pedagógica na Escola Quilombola Antônia do Socorro Machado, no bairro de Paratibe. Além disso, de forma pontual ocorrem aulas campo interdisciplinares que articulam o saber cultural presente em comunidades rurais negras e o saber científico, quer seja através de estágio ou atividade na disciplina da Educação etnicorracial.

No entanto, em nossa inquietação inicial, na condição de estudante negro, no Curso de Pedagogia do Campo, que sofre as consequências deste racismo estrutural, observamos que: vários estudantes com fortes traços fenótipos da etnia negra (cor da pele, cabelo etc)

não se reconhecem enquanto negros. Ainda que em nosso entendimento à construção da identidade negra não passe apenas pelo aspecto biológico. Esta primeira constatação nos levou a querer investigar de forma mais profunda as possibilidades didático pedagógicas presente no Curso que possam contribuir para a construção da identidade negra dos estudantes no referido Curso.

Nesse sentido, quanto à inquietação de ordem pessoal, início refletindo que a minha curiosidade parte mais de uma indignação do que, uma motivação. Embora, isso não deixe de ser um fio condutor dessa motivação. Nossa população do campo é em sua maioria negra ou carrega em suas veias “sangue negro” advinda dos navios negreiros dos tempos do chicote. Trago essa textualidade e intertextualidade com um propósito de razão e subjetividade, porque as considero indissociáveis e me assumo negro e comprometido com as mudanças sociais. Por isso, não posso deixar passar em branco, como se trata de um Curso com aprofundamento em Educação do Campo que o debate etnicorracial sobre a pluralidade de diferentes etnias e raças presente na formação do povo brasileiro precisa de estabelecimento tanto na cidade, quanto no campo.

Consideramos de suma importância que o curso busque enfatizar o conhecimento do histórico de luta do povo negro, seja político (movimentos sociais), cultural e religioso, seja no aspecto econômico presente na força de trabalho em lavouras e na agricultura durante quatro séculos de latifúndio para a construção do país. Nesse sentido, no âmbito da educação, esta discussão se faz necessária no currículo em nosso curso. Logicamente, o nosso curso nasceu em um ‘ventre’ negro do saber. Entanto, entendemos que os discentes em licenciatura em Pedagogia do Campo, independente do pertencimento racial, devem se identificar com esses conteúdos para reconhecer esse processo histórico de luta e com a grande contribuição do povo negro do campo para nossa educação. E o porquê desses negros, pouco povoarem os corredores do CE.

Segundo o IBGE (2014), a população que se identifica como preta ou parda cresceu entre a parcela 1% mais rica da população brasileira, cuja renda média é de R\$ 11,6 mil por habitante. Mesmo assim, segundo dados divulgados nesta sexta-feira (4) pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), os negros representavam apenas 17,4% da parcela mais rica do país, em 2014. Segundo o IBGE, os negros (pretos e pardos) eram a maioria da população brasileira em 2014, representando 53,6% da população. Os brasileiros que se declaravam brancos eram 45,5%. Na parcela do 1% mais

ricos, 79% eram brancos, em 2014. Em 2004, havia 12,4% de negros e 85,7% de brancos nesse grupo. Em relação ao total da população (BRASIL, 2014).

Partindo das premissas de ordem pessoal e social, ampliamos esse debate com as inquietações científicas. Ilustramos aqui com o aporte teórico da pesquisadora Nilma Lino (2005), que fala em seu trabalho sobre concepção estética do corpo negro no ambiente escolar e não escolar, em uma construção de identidade negra nas relações docente e discente e, no preparo quanto a formação dos professores sobre o tema de pesquisa. Essa leitura na disciplina da Educação Etnicorracial do texto “Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo”, contribuiu para o entendimento que a pesquisadora Nilma Lino Gomes contextualizasse as representações e as concepções sobre o corpo negro e o cabelo crespo, construídas dentro e fora do ambiente escolar. Desta forma, provoca uma discussão acerca de atingir o objetivo de articulação entre os processos educativos escolares e não-escolares e a inserção de novas temáticas e discussões no campo da formação de professores/as. (GOMES, 2005).

Desta feita, a autora do artigo, Nilma Lino Gomes, propõe uma reestruturação epistemológica e política do currículo do ensino de história da África nas escolas, com aspecto de ressignificação do período colonialista e de como são apresentados pedagogicamente aos estudantes, que difere muito de comorealmente foi a história do povo negro no período escravocrata no Brasil. Trata-se de possibilitar mudanças epistemológicas e política no que se refere ao trato da questão étnico-racial na escola e na teoria educacional, uma vez, que atual legislação orienta a obrigatoriedade do ensino de História da África.

Outras fontes que contribuíram com esse debate, a exemplo de Munanga (2005), Silva (1999); Brasil (1988; 1996; 2003; 2010), contribuem com o debate da identidade negra e possuem uma relação estreita com a discussão e o fenômeno escolhido desta pesquisa. A construção da identidade negra na formação discente no Curso de Pedagogia do Campo.

Sendo assim, o nosso problema de pesquisa questiona: Quais as formas didáticas pedagógicas no Currículo do Curso de Pedagogia do Campo contribuem para a construção da identidade negra de seus discentes?

Este trabalho de pesquisa teve como objetivo geral contextualizar as formas didáticas pedagógicas no Currículo do Curso de Pedagogia do Campo que contribuem para a construção da identidade negra de seus discentes.

E, como objetivos específicos: Identificar no Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia do Campo conteúdos e possibilidades que possam estimular a construção da identidade negra nos discentes; E, caracterizar os principais conteúdos e atividades na disciplina Educação das Relações Etnicorraciais que possibilitam a reflexão sobre a identidade etnicorracial dos discentes envolvidos.

Para tanto, a pesquisa quanto aos aspectos metodológicos se configura em pesquisa com aportes bibliográficos e documental. Sendo que os documentos escolhidos foram: Legislações referentes à Política Educacional que trabalham a Educação do Campo e a Educação Etnicorracial; O Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da Educação do Campo e o Plano de Curso da disciplina Educação das Relações Etnicorraciais.

Segundo Richardson (1999), esse tipo de discussão se caracteriza por uma forma de se debruçar no que diz os documentos que norteiam políticas ou instituições para organização das ações que interesse ao pesquisador estabelecer uma conexão entre o que apregoa a legislação, o que diz o documento norteador e suas possíveis lacunas para com a realidade.

O trabalho está dividido em quatro capítulos: o primeiro, essa introdução, que aborda as inquietações, a problematização, os objetivos e a estruturação. O segundo, que coloca a base teórica sobre a Educação do Campo e a Educação etnicorracial; o terceiro que busca cumprir os objetivos específicos centrando na análise do PPP do Curso e no Plano de Curso da disciplina Educação etnicorracial. Por fim, as Considerações Finais, que buscam sintetizar a resposta o problema de pesquisa e elencar questões para pesquisas futuras.

2 A EDUCAÇÃO DO E NO CAMPO E A EDUCAÇÃO ETNICORRACIAL: POSSIBILIDADES DIDÁTICO PEDAGÓGICAS

A Educação do Campo busca compreender os espaços entre o campo/cidade e cidade/campo, a partir de um princípio voltado à valorização e as especificidades dos sujeitos e dos saberes empíricos do povo do campo. Que ver o/a homem/mulher do campo como protagonistas no processo educativo. Trata-se de uma educação com arcabouço socialmente pensada para um processo emancipatório. Libertando uma parte significativa do povo brasileiro preso nas amarras da precariedade tão presente nos discursos dos que vêm o próprio campo, enquanto lugar do “atraso”. A Educação Campo faz parte de um princípio pedagógico para o Estado de direito.

Foi construída a partir das lutas dos movimentos sociais do campo, impulsionadas pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terras (MST) e por educadores/as comprometidos em elaborar um Projeto que atendesse aos sujeitos do campo, de forma diferente da educação rural, que não considerava a cultura dos sujeitos do campo. Sendo assim, a Escola construída nos marcos geográficos do campo precisa ser estruturada física e pedagógica, a partir de um prisma que considere suas lutas e seus saberes. Como foi colocado por Caldart:

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. Também pelos desafios da sua relação com o conjunto da sociedade. Se é assim, ajudar a construir os povos do campo é, fundamentalmente, ajudar a construir os povos do campo como sujeitos organizados e em movimento. (CALDART, 2008, p.110)

A Educação do Campo que se quer construir faz com que os/as alunos/as dos níveis básico, médio e superior de ensino, problematizem sobre sua realidade de vida, de relação com a terra e de sua relevância social quanto aos sujeitos. Retirando o sujeito da inércia para uma cidadania crítica e coletiva. Como de fato todo processo educativo deveria promover.

Sendo assim, a Educação do Campo como todas as propostas educativas tem suas lacunas, mas estabelece um diálogo para o povo do campo em termos de reconhecimento de seus saberes. Em suas propostas pedagógicas, políticas e sociais. Pois, atende o anseio

de um povo excluído e que foi historicamente visto um conjunto de seres não pensantes, porém que apenas serviam para a produção agrícola sendo desvalorizado culturalmente. E a Educação do Campo tem a finalidade de tirar esse povo do anonimato intencional para o protagonismo de direito.

E, é com essa prática pedagógica libertadora que a educação do campo vem avançando contra o antagonismo da educação bancária, numa perspectiva contra hegemônica. Onde o sujeito não seja um mero ator do processo, mas um sujeito ativo e construa sua identidade nas relações com o meio de vivência.

Compreendemos a educação bancária como sendo um tipo de educação excludente, repetitiva e urbanocentrista. Ou seja, além de atender aos interesses de mercado está ancorada em conteúdos próprios do mundo urbano. A crítica ao modelo de educação bancária tem em Paulo Freire – o Patrono da Educação- seu maior expoente, cujo legado pedagógico contribuiu e contribui bastante para repensar os processos didáticos voltado para os sujeitos do campo.

Freire (1996) ressalta uma perspectiva emancipatória dos sujeitos, quando estes possam ser participantes de um processo educativo que contextualize a realidade e problematize as circunstâncias sociais, econômicas e culturais através de uma leitura de mundo, antes mesmos da leitura das letras. Sendo assim, a Educação do Campo possui um território próprio, mas não está separado dessa perspectiva de Freire.

2.1 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: Histórico de luta da Educação do Campo aos bancos das Universidades:

Da descrença a uma realidade concreta, e de muita resistência. Embora, a ruptura com o ‘fracasso’ previsto por pessoas que eram contra a chegada da Educação do Campo nas universidades que formaria “guetos” que supostamente faria um *apartheid* das licenciaturas, em especial da Pedagogia dita ‘normal’¹. Essa sistematização e caminho percorridos pela educação do campo, até chegar aos bancos das universidades, passou por uma trajetória, como informado pela pesquisadora Maria Isabel Antunes-Rocha, de

¹Os Cursos de Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo foram sendo criados a partir das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo (2002) e, por vezes, foram tratados como sendo diferentes da “Pedagogia Normal” (CALDART, 2007).

produção histórica com assuntos relacionados que não foram encontrados antes do ano de 1997. Bem como, a formação superior específica para professores/as para atuar no campo.

Ao buscar o assunto proposto, aqui fiz um recorte para formação de professores, não encontrei nada antes de 1997. A formação superior específica para professores do campo e/ou para atuação no campo se inicia com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Na sequência, em 2008, temos o Procampo e, recentemente os cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo. (ROCHA, 2004, p.125).

Não podia ser diferente, esse avanço surgiu de onde mais vislumbra uma educação igualitária e de acesso, porquanto o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que dá início com a formação de profissionais para uma educação denominada do ‘campo’. Com um novo conceito, progressista e contra hegemônico e totalmente ao avesso da educação rural.

Esse contraponto ao “rural” resignificou o campo politicamente, socialmente e com o protagonismo dos sujeitos do campo. E, essa reformulação foi capaz de possibilitar uma nova visão pedagógica formação inicial daquele que tem a missão de ensinar, os docentes. Partindo de uma formação humana com empatia com os discentes, numa perspectiva popular e de conhecimento de causa (realidade dos alunos). Para promover mudanças de realidade no campo, por meio da educação pensada pelo povo e para o povo do campo, com a participação popular.

Porquanto, não há como pensar uma educação crítica e emancipatória, se não em uma educação advinda do povo e para o povo. E o PRONERA é marco na história da educação do campo, especificamente, na formação dos profissionais em educação com mais profundidade nos assuntos relacionados aos povos do campo brasileiro.

Até porque os profissionais que até então ministravam aulas no campo, o tinha como lugar de atraso e de retrocesso. O processo focava em um sistema que vinha ‘alfabetizando’ o meio rural com velhas práticas pedagógicas ou sem nenhuma mesmo. Muitos sem formação qualificada e outros tanto sem a mínima condição de estarem em uma sala de aula. E o Programa do PRONERA vem retificar essa desordem que por muito tempo o Estado fechou os olhos. Mas, não parece ser sem intenção, pois tudo contribui para o aumento real do interesse do capital, do mercado, o latifundiário e dos mandatários do meio rural, que ficou conhecido sociologicamente como mandonismo, em que ditava

uma política clientelista (baseada na troca de favores sociais por adesão política) e não incluía uma política para o desenvolvimento educacional no campo.

Com o interesse de aprisionar os sujeitos do campo nas grades da ignorância e com a falta de professores formados especificamente para o campo e no campo, aumenta mais essa sentença. E isso é uma mão na roda para falta de conhecimento sistematizado, impedindo uma pedagogia libertadora para os sujeitos (trabalhadores) do campo, isso é o real interesse dos 'donos' da terra.

Porém, a qualificação exigida aos profissionais do campo reafirma uma reestruturação da formação do ensino médio com qualificação no Magistério e Pedagogia. De acordo, com dados do PRONERA (2020), em pouco mais de 10 anos dessas implementações, houve um aumento significativo dos números de formação do ensino médio e superior, aproximadamente mais de 200.000 jovens e adultos em várias áreas como: Pedagogia das Águas, Pedagogia da Terra, Licenciatura em Pedagogia do Campo, Licenciatura em História, Geografia e entre outras. Que também inclui a formação de monitores para alfabetização jovens e adultos (BRASIL, 2020).

Isto é apenas um recorte da parcela da contribuição do PRONERA na formação dos professores para o ensino do e no campo até os bancos das universidades. Numa postura de resistência contra um sistema educacional hegemônico que prima apenas pela educação da cidade, negando o protagonismo dos sujeitos que irão receber o ensino ofertado, os retirando a possibilidade de uma construção identitária, com o meio de vivência e os conteúdos curriculares.

Então, como promover uma educação sem saber com que irá dialogar? A educação do campo sabe bem como dialogar com seus sujeitos, respeitando meio de subsistência; o espaço de vivência; a terra; com a pluralidade religiosa; a diversidade sexual e étnico racial. Pois, os povos Ribeirinhos, Assentados, Acampados, Extrativistas, Seringueiros, Atingidos por barragens e entre outros, são frutos racial dos navios negreiros e das caravelas com o DNA de nossos índios brasileiros.

A educação do campo sabe bem como tratar o seu povo e sua particularidade, esse processo educativo que em seu projeto político pedagógico que chegou às universidades, embora ainda acanhada e com um olhar de desconfiança, tem e deve prezar pelo pensar coletivo. E o currículo é fator preponderante de como transmitir isso para os acadêmicos, para só assim gerar uma problematização do que é apresentado. No entanto, o

pertencimento de uma identidade vai se moldando à medida que ocorre uma ligação dos conteúdos curriculares com as relações pessoais com essas diversidades.

Quer alguns exemplos? Como saber que o/a negro/a é vítima do processo de exclusão do ensino básico até o ensino superior, sem conhecer a fundo a sua história que então é ocultada nos livros didáticos do ensino básico? Como saber as dificuldades que seu colega de turma que é negro/a, enfrentou para ingressar no ensino superior?

A educação do campo visa abordar não apenas um conteúdo elementar no ensino, mas o conceito político social do ensino a qual é de suma importância para o despertar do educando, enquanto sujeito de sua própria história. Só então, os sujeitos podem fazer uma releitura de sua realidade e se apropriar dessa visão de mundo e transformar sua e da realidade coletiva. Porquanto, somos sujeitos coletivos e a proposta do PRONERA emergiu o sujeito coletivo que é oriundo das práticas dos movimentos sociais e base sólida para estrutura organizativa desses movimentos. Como foi dito, tudo isso graças a forma organizativa dos movimentos que é um parceiro forte das universidades. Com sua participação e nas próprias elaborações de metodologias, dos materiais didáticos e da valorização dos saberes existentes, principalmente, no processo de simbiose do sujeito/terra, como espaço de sobrevivência, subsistência, de lutas, Fé, conquistas.

Porquanto o processo de formação dos profissionais e do educandos, são acompanhados pelos maiores interessados, o povo que constitui o campo através dos movimentos sociais.

A criação do PRONERA aconteceu no campo fértil das lutas por educação empreendidas pelos movimentos sociais e sindicais no contexto de reforma agrária. A elaboração da proposta, sua negociação e operacionalização foram conduzidas por representantes de universidades e movimentos sociais que, tendo participado do I encontro Nacional das Educadoras e Educadores da reforma agrária – ENERA, em 1997, concluíram ser necessário um envolvimento efetivo das instituições de Ensino superior na construção do processo educacional dos Assentamentos criados pelo Programa de Reforma agrária. (ROCHA, 2004, p.127).

Não há como construir um projeto político pedagógico sem propostas de quem será o receptor deste projeto. A factualidade já é carro chefe do Ensino Tradicional, a educação do Campo não poderia cair neste erro. Porquanto, já tem como exemplo o ensino que vem da cidade de maneira impositiva para os alunos do Campo no ensino Básico, bem como, o desejo de permanência no ensino Médio e Superior; pois os alunos/as em sua maioria se deslocam para cidade já que não é ofertado esse nível de ensino no campo.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), tem em suas contribuições o ativar das vozes que estavam mudas até então, permitindo voz aos excluídos; oprimidos, pelo Sistema de Ensino Nacional, que ver o Campo como lugar de atraso. Que essa ótica também é carregada pelos os profissionais que são da cidade e vão ensinar no Campo. Por isso, Rocha, defende que os/as professores/as sejam do mesmo lugar dos educandos do Campo.

os que deslocam da cidade para lecionar nas escolas rurais, permanecem por pouco tempo, não criam vínculos. Em sua maioria, desconhecem a realidade social, política e cultural dos alunos e dos seus familiares e são portadores de representações que depreciam os modos de pensar, sentir e agir dos Povos do Campo. (ROCHA, 2004, p.131).

Entanto, não podemos construir uma perspectiva dialógica Realidade/Educando e Educando/Realidade, se os profissionais de ensino não sabem a fundo a realidade de onde seus alunos/as estão inseridos. O criar vínculo aqui nesta perspectiva só se for do assistencialismo; ver os/as educandos/as enquantoos coitados e desprovidos do ‘saber’, porém não como participante e agente transformador que é o principal objetivo do/a educador/a do Campo.

Para tanto, tal profissional precisa de uma formação que o habilite a refletir sobre as suas experiências, comprometido com a luta que considera o modo de produção de vida com o trabalho, com a terra, com a água e com as plantas, como digno e bom. O (a) educador(a) do campo precisa ter a compreensão da dimensão do seu papel na construção de alternativas de organização do trabalho escolar. Uma atuação que entenda a educação como prática social. (ROCHA, 2004,p.135).

E isto é reafirmado por Roseli Caldart – “um pedagogo da terra é um profissional preparado “ocupar” a escola, transformando-a na perspectiva da Educação do Campo (CALDART, 2007, p. 23)”. Enfim, um profissional bem formado é capaz de propor e agregar valor às transformações político pedagógicas que se fazem necessárias à estrutura escolar que atende a população que trabalha e vive no e do campo.

Bem como, uma rede de ensino que organize o tempo/espço. Entanto, os/as alunos/as que vivem no Campo também divide o tempo com a produção de culturas diversificadas ligada à terra. Pensar uma educação que nega essa realidade é desconsiderar toda sua experiências e o quanto o trabalho no campo é pode ser exploratório, que em sua grande maioria vem dos malefícios do Agronegócio. Para contrapor essa realidade, a

educação do Campo promove uma prática pedagógica que é a Pedagogia da Alternância. É um dispositivo pedagógico funciona como uma instrumentalização na rede de ensino e ainda mais para os docentes/discentes que ainda dividem os calendários dos ciclos de produções e os empregos sazonais. E essa flexibilização é prevista em Lei.

O art. 28 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 reconhece a especificidade da escola rural ao possibilitar flexibilidade para a organização dos seus tempos, espaços, e currículos adequado à natureza do trabalho. Em 2006, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação aprovou o parecer n. 1/2006, que expõe motivos e aprova os dias de estudo na comunidade como letivos. (BRASIL, CF,1988).

São conquistas como essa citada à cima que só reforça o quanto é importante os movimentos sociais e sua participação no que tange a reivindicação de um melhor ensino para e no Campo. E, que logicamente vai entender ao Ensino Superior, já que o Ensino Básico seja o caminho para o ES. Desta forma, a participação dos sujeitos coletivos não apenas melhora a forma de ‘aquisição’ do conhecimento formal, mas permite a politização de suas práticas junto à comunidade e cria habilidades para intervenção na sua difícil realidade. Promovendo a conscientização dos alunos e também nos professores. Como foi dito por Cora Coralina – “feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina”.

Contribuições do Procampo Para o Ingresso dos Alunos/as do Campo no Ensino Superior:

Nas adesões das Universidades pilotos – Universidade de Brasília (UnB); Universidade Federal da Bahia (UFBA); Universidade Federal de Sergipe (UFS); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em 2008, com número de 240 vagas ofertadas com poucas áreas de conhecimento. Como todo início é difícil, mas logo depois com pouco mais de dois anos essas vagas se ampliaram significativamente, pois agora com quinze Universidade e institutos federais. Aumentando o número 1235 de vagas ofertadas na implementação de Curso em Licenciatura Plena em Pedagogia do Campo (relatórios SECAD/MEC, 2011; OLIVEIRA, 2009, p.8).

Cada uma delas (as Universidades) promovendo abertura ao diálogo com os movimentos sociais locais. É muito nítido que todo trajeto da Educação do Campo requer uma ‘política’ de diálogo como os representantes (líderes das organizações dos movimentos) do povo que estar no Campo. Por isso, essa crescente oferta de vagas no Ensino Superior. É deles o maior interesse na qualidade da estrutura e do ensino/aprendizagem na Educação do Campo. Uma educação advinda do povo e para o

povo, ou seja, do Campo e no Campo, como propõe uma Educação Popular. E, durante pouco mais de uma década (2008-2020) chegando nas Universidades de nosso país.

O Ministério de Educação e Cultura (MEC), como instituição governamental; aparelho do Estado, não pode caminhar sem ouvir as opiniões de quem tanto conhece o *locus* do Campesinato. Os conhecimentos produzidos pelo povo do Campo; saber empírico, não pode ser desprezado nem mesmo a vontade de participação nas Políticas públicas. A educação problematizadora promove essa inquietação de ordem social.

O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Pedagogia do Campo (PROCAMPO), viabilizou e empoderou os sujeitos que tem o desejo de se forma em uma Universidade Pública e de qualidade no Curso em licenciatura plena em Pedagogia do Campo, parte desse público que certamente não chegaria a passar dos portões por falta de oportunidade. Entretanto, durante o período de 2003 até recentemente, em 2016, ocorreu a desconstrução dos estereótipos dos educandos. Porque mudou o perfil dos sujeitos que adentraram nas universidades.

Podemos constatar a presença massiva dos filhos dos Trabalhadores Rurais; do filho do Quilombo; do filho do Assentado; filhos dos Pescadores; filhos dos Ribeirinhos; do filho do Extrativista e das mulheres em maior número no curso de Pedagogia com aprofundamento em Educação do Campo. Mas, cresce o número de homens que entram no Curso, mas mesmo assim, as mulheres são a maioria, acreditando que ao longo da história a mulher estava ligada ao cuidar da educação dos filhos e ocorreu a chamada feminização do magistério. Tais ações e novos sujeitos nas universidades provocam esse olhar para o novo perfil, como afirma Rocha;

Quanto ao gênero, identificamos que as maiorias dos estudantes são do sexo feminino, passando dos 50% em algumas turmas a faixa etária dos graduandos/as é de 20 a 65 anos, destacando um número grande de sujeitos com idade acima de 30 anos. (ROCHA, 2004, p.146).

No entanto, a figura feminina cada vez é mais presente na Licenciatura em Pedagogia que não possuía área de concentração na educação do campo dita “normal” e não seria diferente na Pedagogia do Campo. Pois, mais que seja crescente o número de homens, sabemos são elas a maioria. E também são elas, mulheres negras ou brancas, que são as líderes na organização pedagógicas dos Assentamentos ou dos Acampados, conforme estudos de Caldart (2007).

Mas, com todas essas participações populares junto à Universidades o que isso traz de superação? Em que podemos avançar? Podemos elencar várias superações a de dá voz quem a quem sempre deveria ser ouvido. E no avançar, o a inserção da camada emergente no Ensino Superior, especialmente, nas Pedagogias, com destaque a do Campo. Isso dá asas a quem até então não sabia nem caminhar com os livros. Dando-lhes pertencimento e identidade quanto sujeito do Campo, oportunizando sistematizar os saberes prévio de sua vivência com a interação com a terra.

2.1.1 CURRÍCULO CONTEXTUALIZADO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

O conceito de Currículo advém do latim é “carreira de vida”, mas como ter um currículo que deve se basear com as práticas pedagógicas pautadas nas experiências vivenciadas e correlacionadas com o meio do educando, se quem formula esse currículo não conhece ou valoriza à memória desse povo? Como criar vínculo com os conteúdos? Como se reconhecer no processo de ensino aprendizagem?

Basicamente, o estudante será mais um ator nesse processo do que um protagonista de sua própria história no que tange a compreensão dos conteúdos com o mundo vivenciado por ele. Um Currículo que pensa apenas num mundo exterior do educando, desmotiva e oculta a sua potencialidade quanto ser mais, embora exista toda uma intencionalidade por trás desse Currículo, quer seja crítica, política ou social. Quem pensa um Currículo fora da caixa, pode se comprometer com uma Educação Participativa, porém encontrará uma barreira contra uma Educação Tradicional alicerçada na Educação Bancária. Bem comum, na Educação da Cidade, que se estende à Educação Rural, homogeneizada.

Bem a frente veremos a oposição da Educação do Campo e sua variada forma de pensar o Currículo para os níveis educacionais do aluno do campo, desde os Anos Iniciais até o Ensino Superior. Desde o fazer pedagógico à o marco legal da LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação 9394/96.

Segundo Michael Apple referenciado por Silva (1999), o currículo precisa ser politizado, no sentido da seleção dos conteúdos. “Apple procurou construir uma perspectiva de análise crítica do currículo que incluísse as mediações, as contradições e ambiguidades do processo de reprodução cultural e social” (p. 48).

A implementação de um Currículo bem elaborado e construído na perspectiva coletiva dos sujeitos desse território, não surgirá do nada! O histórico de Escolas Formais, Espaços Educativos Não formais, Associações, Assentamentos e Organizações Coletivas, como esteio dos Movimentos Sociais e seu histórico de luta, principalmente pela terra. Vejam, que o currículo deve nascer no ceio de quem mais necessita se relacionar como os conteúdos, metodologias e experiências sistematizadas do ensino, para que ocorra uma aprendizagem crítica, emancipatória e identitária do sujeito.

Didaticamente, o currículo foi dividido em: Formal, Real e Oculto.

O "currículo formal"

Também nomeado de prescrito, como sugere esse segundo nome, ele é fomentado previamente baseado em ideias, mesmo sem ter concretude da realidade das salas de aulas e em torno do espaço aonde ocorre a ação educativa proposta por esse Currículo. Muito parece um “Currículo autoritário”, que não dá margem a previa relação do Docente/Educando e a eficácia das disciplinas específicas com os saberes produzidos no *locus* do ensino/aprendizagem. A formalidade dá um ar engessado ao ensino, que facilmente desmotiva e torna factual o processo de Ensino/Aprendizado, ocorrendo assim, um fator preponderante para evasão escolar, quer seja no Ensino Básico, quer seja no Ensino Superior. Como construir um Conceito Identitário, se o que foi proposto, foge de sua realidade? Não gerando pertencimento e subsídio para pensar o mundo fora de seu em torno, partindo de sua realidade, de seu mundo.

O “currículo real”

Nesse tipo de Currículo, o “currículo real”, esse conjunto de conhecimentos prescritos pelos institutos educativos, ganha forma efetiva no cotidiano e nas interações entre professor(a)/aluno(a), que são estabelecidas nas relações empíricas. Como sua nomenclatura já diz, Real, ganha ar de realidade por meio das adaptações implementadas pelo profissional de ensino, partido da ideia estratégica do ensino naquilo a qual mais interessou o assunto ao alunado.

O “currículo oculto”

O terceiro e último tipo de Currículo, “currículo oculto” disposto de todos os tipos de saberes que não foram prescritos pelas diretrizes do currículo. Mais fortemente no “formal”. Que pode influenciar positivamente ou negativamente o processo de Ensino/Aprendizagem dos conhecimentos escolares. Conhecimentos(s) constituídos no espaço externo à Escola; na sua casa, no seu bairro, sua família, amigos; ou mesmo levando à escola pela comunidade escolar, nos corredores, na hora do intervalo, nas brincadeiras e na questão comportamental presente no processo do aluno(a) diante dos professores.

Não se pode pensar o Currículo antes de se pensar a quem vai ser destinado, as teorias elas devem existir, mas não criadas para o nada. Até porque a flexibilização das diretrizes curriculares devem ser o ponto de equilíbrio para as novas adaptações como em um plano B,C e etc...

Saviani (2010), discute o currículo a partir de uma ótica histórica, em que o mesmo consiste em organizar o conteúdo e desenvolvê-lo didaticamente. O desenvolvimento do Currículo é em todo processo desde a criação até à culminância, que consiste nos resultados gerados por este plano. O contexto real é o pano de fundo para um Currículo enriquecedor e consistente, as experiências positivas ligadas às memórias das famílias dos educandos, são como fontes inesgotáveis de produção de conhecimento, porquanto, a cultura e os costumes da comunidade em torno da escola devem constar no Currículo escolar. A relação afetiva do lócus com o estudante cria um interesse maior pelo o conteúdo que estará presente nas diretrizes do currículo, possibilitando uma aceitação e um reconhecimento; pertencimento, o processo educativo.

Sendo assim, não se pode pensar o currículo sem pensar os processos, como coloca Arroyo: “Há projetos nas escolas que abrem espaço para as narrativas de vida, das vivências e adolescências que essas infâncias e adolescências, que os jovens e adultos na EJA carregam para o tempo de escola.” (ARROYO, 2013, p.281).

Com isso, falaremos do Currículo Contextualizado e seu conceito abrangente da realidade e de inserção das experiências de vida do docente nas diretrizes curriculares no conhecimento sistêmico da escolar.

O Currículo Contextualizado se propõe relacionar as tarefas educacionais com os saberes e experiências de vida dos participantes do ato educativo, a contextualização curricular cria condições para dar lugar, na escola, às culturas de origem dos alunos e ao desenvolvimento de autoconceitos positivos (ARROYO, 2013).

Como construir uma identidade se não me reconheço ou me aceito quanto autor nesse cenário? Logicamente, o não reconhecer da própria face dá margem a empatia do aluno/a e também a descaracterização de identidade da escola previsto em seu PPP. A ruptura com o paradigma hegemônico do currículo tradicional possibilita uma ótica total que envolve atmosfera educando/mundo, pois a formação não pode ser apenas formal, contudo, uma formação humana! A leitura de mundo deve preceder a leitura da palavra, como cita o educador popular Paulo Freire.

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra”, (FREIRE,1988).

O codificar das palavras sem a movimentação do mundo gera ficção de um ‘mundo’ desconhecido para o aluno, na escolarização. Mas, quanto se tem uma contextualização curricular aumenta a capacidade do indivíduo de aprender com que se percebe ao seu em torno, em seu contexto. Para que isto aconteça, temos dois pilares de sustentação, a formação docente e a legislação educacional que garanta um marco legal para esse Currículo. No primeiro pilar, formação do profissional além de específica para cada área e seus aprofundamentos, que também o sistema educativo garanta uma Formação Continuada para o professor/a.

Embora, o preparo e a responsabilidade das Universidades com seu Currículo, que garanta uma boa Formação Inicial para à docência que irá trabalhar no Ensino Básico, mas que também a Universidades não se perca no formal curricular, pois tudo é ciclo e a implementação da contextualização do Currículo não pode ser ocultada no Ensino Superior. No que tange ao Currículo da Educação do Campo, segundo a LDB (BRASIL, 1996).

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

A lei dá sustentação legal quer seja no Campo ou na Cidade, no Ensino Básico ou no Ensino Superior, o contextualizar do Currículo é imprescindível para agregar valor ao

ensino e efetivar o aprendizado com a junção do conhecimento científico e os saber populares dessas populações. O conhecimento de si deve ser interlocução na interdisciplinaridade do processo de escolarização, e as memórias são as fontes que suprem essa reestruturação político pedagógica do sujeito do Campo ou da Cidade.

A partir da ressignificação dessas memórias, a história e memória nacional é outra História e outra memória, mais rica porque mais tensa. Educadores e educandos quando sabem essa história, se sabem e se reconhecem cidadãos, sujeitos legítimos não como um fardo da nação. (ARROYO, 2013, p.280).

O **Currículo Contextualizado** reivindicado por educadores/as do Campo visa oportunizar mecanismos que possibilitam uma compressão social, política e cultural, do processo educativo que tem a escola e todos que a constroem.

Nesse sentido, a questão curricular se coaduna com a discussão da identidade, e nesse tema e sobre o multiculturalismo, como vem sendo estudado no campo dos Estudos Culturais, e da Teoria do Currículo impulsionada por Tomaz Tadeu Silva (1999), que coloca o fenômeno multicultural discutido em duas vertentes crítica e pós-crítica, em que os estudos focalizados na Teoria Crítica possibilitem o olhar para a classe social e os estudos pós-críticos, para os temas culturais. Estes ainda possuem uma vertente bastante eurocêntrica, pois foram gestados nos chamados países do norte (Europa e América do Norte). Silva atenta que: “[...] dos grupos culturais dominados no interior daqueles países (nortes) para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional” (1999, p. 85).

Por isso, que se faz necessário descolonizar o currículo, em um processo contínuo, para minimizar os efeitos de longa duração de uma mentalidade colonizada que ainda provoca a permanência da hierarquia etnicorracial e localiza a pessoa negra acorrentada a uma cultura branca.

2.2 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA ATRAVÉS DE POSSIBILIDADES DIDÁTICO PEDAGÓGICAS

O conceito de Identidade em sua amplitude é um conjunto de características que distinguem uma pessoa ou uma coisa e por meio das quais é possível individualizá-la.

Entretanto, a Identidade a qual é apresentada nesta monografia parte da construção da característica individual do sujeito, embora construída no coletivo e das relações dos

sujeitos com o meio vivenciado. Contudo, o objetivo é fomentar se há ou não, como construir uma Identidade Negra nas práticas educativas desde o Ensino Básico ao Ensino Superior.

A educação formal por si só fomenta subsídios que fomentam características descritivas aos estudantes, mas como sabemos os estudantes não são homogêneos, a forma com que nos relacionamos com o objeto de estudo, irá nos moldar quanto a feição identitária. Como ter uma identidade indígena, se ao menos sei de seus costumes, cultura e história de seus ancestrais? Certamente, impossível! Não tem como ocorrer uma metamorfose identitária indígena apenas por conhecer que os índios estavam aqui antes da chegada dos portugueses, como descrevem os livros didáticos. Da mesma maneira ocorre com a “raça” ou “etnia” negra.

A definição de Identidade é permeada de complexidade e isso quanto se junta a adjetivos pessoais, social, classe, profissional e entre outros.

A identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc. (MUNANGA, 1994, p. 177-178).

Com a característica da teoria do valor geral dos grupos sociais que o define a postura de embate com outros grupos opositores em diversas áreas. Esses valores da identidade construídos mesmos que individual, em sua maior parte, é usado como plano de discurso coletivo na defesa do “nós” em qualquer dos grupos sociais a qual se defende.

No que se remete ao “nós” como horizontalidade de igualdade mesmo que seja numa representatividade dos grupos mais emergentes da sociedade. Dando aspecto de igualdade para qual participante do grupo reivindicar quer seja por políticas públicas, território ou por oportunidade iguais entre classes, a defesa é do coletivo, mas também para si. A Identidade não vem do inato, ela deve ser construída na relação com o mundo e suas interações com os outros. Ocorrendo uma condição avaliativa da memória/cultura/visão contemporânea desse grupo para as condições humanas, não só do hoje, mas como transformar os caminhos futuros.

Portanto, a identidade não se prende apenas ao nível da cultura. Ela envolve, também, os níveis sócio-político e histórico em cada sociedade.

Assim, a identidade vista de uma forma mais ampla e genérica é invocada quando “um grupo reivindica uma maior visibilidade social face ao apagamento a que foi, historicamente, submetido” (NOVAES,1993, p.25).

Entanto, não é a melanina concertada na pele que garante a construção da Identidade Negra e, sim, o envolvimento do sujeito com esse grupo social ou a raça negra, no termo usado por estudiosos dos movimentos afro-brasileiros e com suas problemáticas sócio-política, cultural e de poder. Na visão que o sujeito faz de si e no envolvimento intermediado pelo reconhecer no outro, pois nenhuma identidade é concebida mono, ao contrário, é construída ao longo da vida baseada no diálogo exterior e interior do sujeito, como base reflexiva na negativa simbólica que a cor negra foi apresentada com aspecto de inferioridade na sociedade, nos livros e na escola.

A construção da Identidade Negra parte da resposta afirmativa da defesa, de justificativa e conhecimento de causa do que originou esse pertencimento quando interpelado por outros grupos sociais de referência. Isso é bem claro, como posso ter uma característica identitária marcante se não tenho referência ou ligação do reconhecesse? A dialogicidade com essa atmosfera cultural, histórica, social e política da comunidade negra, requer uma abertura para um processo bastante volátil, pois nada é pronto e acabado nesta construção de Identidade Negra.

Nesse processo, nada é simples ou estável, pois essas múltiplas identidades podem cobrar, ao mesmo tempo, lealdades distintas, divergentes, ou até contraditórias. Somos, então, sujeitos de muitas identidades e essas múltiplas identidades sociais podem ser, também, provisoriamente atraentes, parecendo-nos, depois, descartáveis; elas podem ser, então, rejeitadas e abandonadas. Somos, desse modo, sujeitos de identidades transitórias e contingentes. Por isso as identidades sociais têm caráter fragmentado, instável, histórico e plural. (LOURO, 1999).

A Identidade Negra não pode ser construída apenas por motivação circunstancial ou da compaixão que nos move a respeito da violência simbólica enfrentada pelos negros (as) no período da colonização brasileira, pois essa violência se arrasta até os dias atuais. E ter ciência das distinções e conceito do que é: **Raça e Etnia, Racismo, Preconceito Racial e Discriminação Racial**. Resulta numa construção identitária alicerçada no conhecimento de um povo tão marginalizado, recluso, ocultado, descriminalizado, por apenas querer ser livre culturalmente, socialmente e politicamente, quando luta por uma política de

igualdade. Como e onde saber dessas diferenças e da contribuição da Raça/Etnia negra para no país? Na escola e no currículo escolar.

Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável, quando discutimos, nos processos de formação de professores(as), sobre a importância da diversidade cultural? (GOMES, 2005, p.43).

Por mais que essa resposta seja complexa, é no espaço escolar (Ensino Básico ao Ensino Superior), que essas discussões devem ser estabelecidas. Porquanto, a sociedade ainda não está preparada para esses debates, pois quem teve acesso à Educação Formal ainda tiveram contato com livros didáticos que inferioriza o negro/a, e os que não tiveram, se alimentam do ódio patriarcal contra o povo que tanto contribui para nossa cultura, costume, economia e educação. Até mesmo, porque a intenção desta violência, seja institucional ou política, é fazer com que o próprio negro não se reconheça, como foi levantado por Nilma Lino (2005).

Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros(as). (GOMES, 2005, p.43).

Só com um processo educativo efetivo com profissionais bem formados, seja na formação inicial ou na formação continuada e do próprio sistema educacional, alcançamos um Ensino/Aprendizagem crítico para os estudantes.

Desta forma, a construção das Identidades, sobretudo da Identidade Negra, terá um locus institucional que verdadeiramente promova uma problematização de memoriais dos povos negros e suas lutas de sobrevivência e permanência seja no Campo ou na Cidade. A Identidade é uma construção social, na interação com o outro e suas características diferentes, na pluralidade, para o reconhecimento de si. Mas para isto, o conhecimento da memória (história antropológica ou do senso comum) deve ser apreciada, mensurada e investigada em fontes que prezam pela imparcialidade e igualdade social. Segue abaixo os conceitos e diferenças de: **Raça e Etnia, Racismo, Preconceito Racial e Discriminação Racial**, segundo a Pedagoga Nilma Lino Gomes, que é a primeira mulher negra a comandar uma Universidade Pública no Brasil.

Raça e Etnia:

Raça: Essa reação tão diversa em relação ao uso do termo “raça” para nomear, identificar ou falar sobre pessoas negras deve-se, também, ao fato de que a “raça” nos remete ao racismo, aos ranços da escravidão e às imagens que construímos sobre “ser negro” e “ser branco” em nosso país. Por mais que os questionamentos feitos pela antropologia ou outras ciências quanto ao uso do termo raça possam ser considerados como contribuições e avanços no estudo sobre relações entre negros e brancos no Brasil, quando se discute a situação do negro, a raça ainda é o termo mais usado nas conversas cotidianas, na mídia, nas conversas familiares. Por que será? Na realidade, é porque raça ainda é o termo que consegue dar a dimensão mais próxima da verdadeira discriminação contra os negros, ou melhor, do que é o racismo que afeta as pessoas negras da nossa sociedade.

Etnia:No campo intelectual, muitos profissionais preferem usar o termo etnia para se referir aos negros e negras, entre outros grupos sociais, discordando uso do termo raça. Ao usarem o termo etnia, estes intelectuais o fazem por acharem que, se falarmos em raça ficamos presos ao determinismo biológico, à ideia de que a humanidade se divide em raças superiores e inferiores, a qual já foi abolida pela biologia e pela genética. É fato que, durante muitos anos, o uso do termo raça na área das ciências, da biologia, nos meios acadêmicos, pelo poder político e na sociedade, de um modo geral, esteve ligado à dominação político-cultural de um povo em detrimento de outro, de nações em detrimento de outras e possibilitou tragédias mundiais como foi o caso do nazismo. A Alemanha nazista utilizou-se da ideia de raças humanas para reforçar a sua tentativa de dominação política e cultural e penalizou vários grupos sociais e étnicos que viviam na Alemanha e nos países aliados ao ditador Hitler, no contexto da Segunda Guerra Mundial (1939-1945).O racismo e a ideia de raça, no sentido biológico, também foram considerados inaceitáveis e, nesse momento, o uso do termo etnia, ganhou força para se referir aos ditos povos diferentes: judeus, índios, negros, entre outros. A intenção era enfatizar que os grupos humanos não eram marcados por características biológicas herdadas dos seus pais, mães e ancestrais mas, sim, por processos históricos e culturais. Dessa forma, etnia é o outro termo ou conceito usado para se referir ao pertencimento ancestral e étnico/racial dos negros e outros grupos em nossa sociedade.

O conceito de RAÇA está associado à classificação biológica enquanto o conceito de ETNIA está focado em uma identidade cultural. É importante destacar que a questão de perpetuar o termo raça tem a ver com um debate clássico na antropologia, dito por Munanga (2005), que não podemos eliminar o termo raça, porque não eliminaríamos o racismo. A teoria da raça intensificou o racismo porque hierarquizou após ter classificado. Sendo que colocou a raça branca como superior e as demais como inferiores e colocou a

raça negra como sendo a mais atrasada. Essa atitude racista foi elaborada pela ciência no século XIX, como forma de “justificar” o processo escravocrata.

Vejamos os conceitos de racismo e suas tipologias:

Racismo: O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira (MUNANGA;GOMES, 2004, p.179).

Racismo Individual: Na forma individual o racismo manifesta-se por meio de atos discriminatórios cometidos por indivíduos contra outros indivíduos; podendo atingir níveis extremos de violência, como agressões, destruição de bens ou propriedades e assassinatos. É o que vemos quando nos reportamos ao extinto regime do Apartheid na África do Sul ou os conflitos raciais nos Estados Unidos, sobretudo na década de 60, 70 e 80. No Brasil, esse tipo de racismo também existe, mas geralmente é camuflado pela mídia (GOMES, 2005, p.52).

Racismo Institucional: A forma institucional do racismo, ainda segundo os autores supracitados, implica práticas discriminatórias sistemáticas fomentadas pelo Estado ou com o seu apoio indireto. Elas se manifestam sob a forma de isolamento dos negros em determinados bairros, escolas e empregos. Estas práticas racistas manifestam-se, também, nos livros didáticos tanto na presença de personagens negros com imagens deturpadas e estereotipadas quanto na ausência da história positiva do povo negro no Brasil. Manifestam-se também na mídia (propagandas, publicidade, novelas) a qual insiste em retratar os negros, e outros grupos étnico/raciais que vivem uma história de exclusão, de maneira indevida e equivocada (GOMES, 2005, p.53).

Podemos observar que o racismo trata-se de um comportamento individual ou institucional e esse comportamento reúne um conjunto de práticas ou atos que discriminam e leva à vítima a um processo de exclusão levando a comportamentos de revoltas e baixa autoestima.

Outros importantes conceitos que precisam ser diferenciados são: Preconceito Racial e Discriminação Racial

Preconceito Racial: O preconceito é um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social

significativo. Esse julgamento prévio apresenta como característica principal a inflexibilidade pois tende a ser mantido sem levar em conta os fatos que o contestem. Trata-se do conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos. O preconceito inclui a relação entre pessoas e grupos humanos. Ele inclui a concepção que o indivíduo tem de si mesmo e também do outro (GOMES, 2005, p. 62).

Discriminação Racial: A palavra discriminar significa “distinguir”, “diferençar”, “discernir”. A discriminação racial pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito. Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam (JACCOUD e BEGHIN, 2002, p. 37-44).

Discriminação Racial Direta “seria aquela derivada de atos concretos de discriminação, em que a pessoa discriminada é excluída expressamente em razão de sua cor.” (JACCOUD e BEGHIN, 2002, p. 39).

Discriminação Racial Indireta: “aquela que redunde em uma desigualdade não oriunda de atos concretos ou de manifestação expressa de discriminação por parte de quem quer que seja, mas de práticas administrativas, empresariais ou de políticas públicas aparentemente neutras, porém dotadas de grande potencial discriminatório” (JACCOUD e BEGHIN, 2002, p.40).

Os conceitos e diferenças acima citados por Gomes (2005) e Jaccoud e BEGHIN (2002), só reforçam que o saber de si e do outro é imprescindível para construção da Identidade Negra e para confrontar os grupos sociais de referências quando interpelado por eles sobre o seu pertencimento identitária, concluindo que o espaço educativo é fundamental para que tudo isso ocorra.

2.3 AS DIRETRIZES EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ETNICORRACIAL NAS LICENCIATURAS

Segundo Munanga (2006) a escola baseia-se em um currículo eurocêntrico e que muitos dos seus conteúdos ainda corroboram com um pensamento baseado no Mito da

Democracia Racial² interferindo direta ou indiretamente no pensamento da sociedade brasileira que realimenta os preconceitos existentes.

Esse contexto interfere na formação de educadores/as na modalidade, em licenciaturas, com efeito direto nos Cursos de Pedagogia. Diante disso, entendemos que as Diretrizes Curriculares para a educação etnicorracial foram elaboradas pensando em orientar ações individuais e coletivas dos/as educadores/as, sobretudo, em questões das adversidades e nas práticas discriminatórias que ocorrem na sala de aula.

Essas orientações precisam caminhar juntas na pesquisa e na prática docente. Para Regina PahimPinto (2002), o/a educador/ana maioria das vezes só busca pesquisas para atender as atividades que terminam sendo executadas nas datas comemorativas no ambiente escolar. A exemplo da semana da Consciência Negra, em homenagem ao líder Zumbi dos Palmares ou no dia 13 de maio, data da abolição da escravatura, atualmente, ressignificada pelo Movimento Negro para se discutir sobre a discriminação racial e não para exaltar o ato da Princesa Isabel.

Um dado importante está colocado nas orientações quanto a uma pesquisa realizada pelo INEP:

O Inep (2002), mostra que dentre 834 trabalhos em um determinado período, apenas 60, ou seja, 7,1%, tratam da formação docente para esse campo do conhecimento. Concluiu-se com a pesquisa que é necessário repensar a formação dos profissionais escolares para que com isso possamos combater na prática o fracasso escolar (BRASIL, 2004)

Sendo assim, as Diretrizes orientam a criação de Grupos de pesquisas nas Licenciaturas como os Núcleos de discussão etnicorracial, a exemplo dos NEABIs, voltados para o estudo da história afro-brasileira, Africana e indígena, que são espaços essenciais para a formação de alunos e alunas nas IES.

As Diretrizes colocam a necessidade de, gradativamente, ir sendo implementada a disciplina de Educação das Relações Etnicorraciais, de forma obrigatória ou mesmo optativa, ou ainda que os conteúdos sejam distribuídos em outras disciplinas na base teórica do curso. E que isso não será suficiente se não for discutida no Projeto Pedagógico da Instituição (PPI).

²Segundo Munanga (2005) o Mito da Democracia Racial foi amplamente difundido em uma ideia de miscigenação romaneada, ao invés de localizar as violências físicas e simbólicas, que formam a base do racismo estrutural.

As Diretrizes orientam que as instituições de Educação Superior necessitam estimular a pesquisa nessa área, porque apesar de já ter um repositório com dissertações e teses, ainda tem se mostrado pequeno em relações a outras pesquisas.

De forma não hierárquica, as indicações de passos para se organizar um projeto político pedagógico de uma IES, podem ser compreendidas partindo de três pilares, são eles: a Pesquisa, a Extensão e o Ensino, orientando cada qual por suas demandas específicas. Tais como Recursos Financeiros, Ações de apoio, Sistema de Ingresso, Diagnósticos, Regimentos, Material didático Bibliográfico e Midiático, Linhas de Pesquisa, Formação de Professores, Enriquecimento Curricular e Núcleos de estudos. Sobre experiências de abordagem das relações étnico-raciais na formação dos profissionais da educação, existem cursos e instituições em que se optam por criar disciplinas específicas. O objetivo é complementar a abordagem da CNE/CP resolução 1/2004 nas atividades acadêmicas que constituem os cursos. Também é sugerido que a disciplina seja oferecida à distância.

Sendo assim, além das disciplinas específicas, as instituições de ensino através dos núcleos e grupos de pesquisas vêm desenvolvendo cursos e atividades acadêmicas para atender às demandas em torno das relações etnicorraciais.

3 ANALISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA COM ÁREA DE APROFUNDAMENTO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

O Curso de Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo está localizado no Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), que possui sede no bairro do castelo Branco, na cidade de João Pessoa, estado da Paraíba. Foi criado em 2008 e teve seu Projeto Político Pedagógico (PPP) aprovado pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, da Universidade Federal da Paraíba, em 28 de abril de 2009 (Processo nº 23074.019269/08-31).

O Curso só foi possível ser implantado com os recursos do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, conhecido como REUNI, criado em 2007, que tinha como propósito a expansão da Educação Superior pública no Brasil (DECRETO nº 6.096/2007).

O PPP do Curso aprovado em 2009 ofertava 50 vagas noturnas e possuía um fluxograma que consistia em 1620 horas de carga horária de conteúdos básicos e 1590 horas de conteúdos complementares. Dos conteúdos básicos, o mesmo dispunha de um total de 495 horas para o estágio Supervisionado e dos conteúdos complementares apenas 300 horas relacionados aos conteúdos complementares e optativas.

O perfil profissional para a formação dos licenciados em Pedagogia do Campo busca uma formação para atuar na docência da educação básica, com uma base generalista nos conteúdos pedagógicos e transversalidade na Educação do e no campo.

O objetivo geral do Curso compreende:

Proporcionar a formação de professores de nível superior através do Curso de Licenciatura em Pedagogia, Área de Aprofundamento em Educação do Campo, para atuar em projetos educativos nas áreas rurais em geral e de assentamentos dos movimentos sociais do campo (PPP do CURSO, 2009).

Portanto, a formação desse profissional busca capacitar para atuações na educação formal e não formal e estabelece conteúdos a partir da discussão de uma base pedagógica direcionada para o contexto campesino:

Almeja-se para a formação do profissional da educação, que ele tenha domínio dos conteúdos e a compreensão crítica daquilo que ensina e faz; conheça as novas tecnologias e que as utilize, de acordo com o projeto político de emancipação das classes menos privilegiadas; tenha na sua formação uma especificidade que contribua para o trabalho coletivo e interdisciplinar na escola; e tenha a compreensão das relações entre a escola e a sociedade. (PPP do CURSO, 2009).

Esta compreensão do trabalho coletivo interdisciplinar na escola aponta para a necessidade de se cogitar nas relações pedagógicas um diálogo entre os saberes escolares e os saberes sociais e culturais dos sujeitos do campo. O PPP estabelece a área de atuação do/a pedagogo/a, nas seguintes áreas:

- Docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas do curso de Ensino Médio na modalidade Normal, na Educação de Jovens e Adultos, assim como em Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, além de em outras áreas nas quais conhecimentos pedagógicos sejam previstos, especialmente nas escolas do campo;
- Gestão educacional, entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não-escolares, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e de projetos pedagógicos, bem como análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação;
- Produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.
- Atuação pedagógica junto às comunidades rurais, no desenvolvimento trabalho pedagógico com as famílias, grupos sociais, cooperativas, associações e movimentos sociais, junto às lideranças e equipes e para a implementação (técnica e organizativa) de projetos de desenvolvimento comunitário sustentável.
- Atuar, em espaços escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo (PPP do CURSO, 2020).

De acordo com a Resolução Nº 2 de 2015, que estabeleceu e definiu as Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial em nível superior, os Cursos de Formação que atendam a especificidade da Educação do Campo precisam estarem inclusos e atentarem para esta legislação.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, **Educação do Campo**, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância

e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar (BRASIL, 2020)

Desta forma, a legislação citada – ainda que na atualidade esta legislação esteja em processo de desconstrução – tem que ser levada em discussão nas reformulações dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia.

A citada resolução possui fundamento em processo de articulação entre o currículo e a identidade multicultural dos seus educandos:

[...] CONSIDERANDO o currículo como o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho (BRASIL, 2015, p. 2),

Esta resolução proporcionou um entendimento em que:

VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade.

§ 7º Os cursos de formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica para a educação escolar indígena, a educação escolar do campo e a educação escolar quilombola devem reconhecer que:

I - a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação básica da educação escolar indígena, nos termos desta Resolução, deverá considerar as normas e o ordenamento jurídico próprios, com ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica;

II - a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação básica da educação escolar do campo e da educação escolar quilombola, nos termos desta Resolução, deverá considerar a diversidade étnico-cultural de cada comunidade.

Nesse sentido, entendemos que após a elaboração do PPP do Curso de Pedagogia do Campo se faz necessário um permanente diálogo com os sujeitos educandos e educadores/as no Curso a fim de contextualizar o currículo do Curso para atender as prerrogativas da resolução nº 2 de 2015 e possibilitar uma Formação Inicial com conteúdo disciplinar, e transversal no tocante as competências e habilidades necessárias para se trabalhar os saberes identitários, e somente assim, possibilitar a formação etnicorracial de forma a considerar a construção de uma identidade negra, ou indígena entre os povos do campo.

Outrossim, em nossa observação das ementas das disciplinas do Curso, podemos identificar que o conteúdo sobre a temática racial perpassa esporadicamente nos conteúdos de história e sociologia da educação e que a única disciplina em que o mesmo está focalizado é a disciplina da Educação das Relações Etnicorraciais.

3.2 A CONTRIBUIÇÃO DA DISCIPLINA EDUCAÇÃO ÉTNICORRACIAL

A disciplina de Educação das Relações Etnicorraciais possui como nomenclatura registrada no Sistema que oferta este componente curricular; **EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS E ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFROBRASILEIRA E AFRICANA** compreende uma formatação de quatro créditos a ser distribuída em sessenta horas aula ao longo de um único período no Curso de Pedagogia do Campo.

A mesma tem como ementa:

História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena e sua contribuição para a formação da população brasileira. História da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra. História dos povos indígenas brasileiros. 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.

No entanto, concentra-se mais nos conteúdos etnicorraciais relacionados às Diretrizes Curriculares da história e cultura africana e afro-brasileira, isso porque ainda não temos as Diretrizes para a Educação Indígena.

Seu conteúdo estabelecido nos quatro últimos Planos de Cursos estabelece os seguintes eixos: “Relações Raciais no Brasil; - História da África, História Afro-brasileira; - Cultura paraibana e influências africanas; - Legislação educacional e relações etnicorraciais. ” (PPP, 2009).

As competências e habilidades perpassam por mais de um campo do conhecimento nas Ciências Humanas: o das políticas educacionais e da especificidade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira.

Trabalhar as diretrizes propostas pela Lei 10.639/03: a educação na perspectiva da superação do racismo e do respeito à diversidade; o ensino de história e cultura africana e o ensino de história e cultura afro-brasileira, contextualizando-as a partir do desenvolvimento sócio-histórico e cultural brasileiro. Desenvolver atividades teórico-práticas visando possibilidades de diversificação curricular, formação e atuação dos profissionais da educação (PLANO DE CURSO 2019.2, 2020)

Atualmente, as docentes que ministram esses conteúdos possuem licenciatura em história, mestrado e doutorado em Educação configurando uma formação adequada para este requisito.

As metodologias e base teórica variam entre os últimos Planos de Curso, mas estabelecem em comum, os seguintes pontos: Aulas expositivas; leituras prévias individuais de textos indicados; discussão e roda de diálogos dos textos; debates; análise de materiais didáticos e audiovisuais (músicas e filmes), seminários e, por vezes, aulas campo. O sistema de avaliação é dividido em três etapas: uma primeira nota em forma de fichamentos, resumos, uma segunda nota em formato de pesquisa e uma terceira em forma de seminários.

A base teórica foi e tem sido discutida com o Núcleo de Estudos Afro Brasileiros e Indígena (NEABI), constituído no contexto das lutas pelas cotas na UFPB. O NEABI possibilitou uma geração de discentes que fazem pesquisas diversas sobre o racismo em nossa instituição e essa característica demarca um importante destaque na formulação da seleção dos conteúdos.

De acordo com Cruz (2003), que defendeu em sua dissertação sobre “a Cor da UFPB” um argumento que colocava o Curso de Pedagogia, mais antigo como sendo o Curso de maior população negra:

Os resultados encontrados expuseram que em 2003, dos 21.283 alunos da graduação: 40,31% são brancos; 2,88% negros; 2,42% amarelos; os pardos representam 20,5% e os indígenas correspondem a 1% dos discentes; além do percentual de 32,89% daqueles que não declararam sua raça / cor. O curso com maior contingente de brancos é administração; a graduação com mais negros e amarelos é pedagogia, contendo 44 e 41 discentes respectivamente (CRUZ, 2003, p. 10).

A pesquisadora evidencia o Curso de Pedagogia com o maior número de estudantes negros e pardos. Ainda, que os dados sejam antigos, demonstra de certa forma que os egressos que se formaram se estiverem atuando na docência. Temos um contingente de professoras/es em sua maioria negra e afro-brasileira.

Não conseguimos apurar dados mais atuais para que pudéssemos focalizar o perfil etnicorracial dos atuais estudantes de Pedagogia do Campo, mas de acordo com o NEABI/UFPB:

QUADRO - Percentual de estudantes matriculados/as na UFPB de acordo com a rede de origem do ensino médio e a “raça”/etnia

Origem de ensino médio	Negros	Branco	Indígenas	Amarelos	Sem resposta	Total
Pública	9,8	11,2	8,6	1,0	5,6	36,2
Particular	10,8	25,1	0,5	1,1	14,2	51,7
Pública/particular	3,5	5,4	0,2	0,4	2,6	12,1
TOTAL	24,1	41,7	9,3	2,5	22,4	100,0

Fonte: NEABI. Dados tabulados a partir de informações obtidas na PRG/UFPB, 2012.

Segundo o NEABI, os dados em 2012, apontam um acréscimo de pessoas auto declaradas negras, mas vindas de ensino particular em sua maioria. Caso a gente estabeleça uma relação de classe e raça/etnia, esse resultado ainda demonstra um processo de exclusão forte das pessoas negras em nossa universidade. O NEABI teve um protagonismo tanto nas lutas raciais, quanto no diálogo para a seleção dos conteúdos, contribuindo na formulação dos Planos de Curso, com a indicação de alguns textos, que foram adotados na disciplina de Educação das Relações Etnicorraciais:

As principais referências são as seguintes:

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In.: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03* – Brasília: Ministério da Educação, SECAD, 2005. p. 21-38. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001432/143283por.pdf>.

Trata-se de um livro que aborda a discussão dos conteúdos a partir da legislação de ensino e da política educacional. Aborda a luta dos movimentos negros, resistência e

conquistas quanto ao combate ao analfabetismo do povo e negro, e na perspectiva da educação formal e política deste público.

Outro destaque é o texto da pesquisadora da Universidade federal de Minas gerais e ex-ministra da Pasta sobre as Políticas Educacionais para a População Negra, Nilma Lino Gomes:

GOMES, Nilma Lino. "Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão" In.: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03* – Brasília: Ministério da Educação, SECAD, 2005. p. 39-64. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001432/143283por.pdf>.

Este capítulo do livro “Educação Antirracista” apresenta uma discussão dos principais conceitos e categorias de análise presente no debate etnicorracial. Em outra fonte é disponibilizada para estudo e práticas de seminários o Livro “Uma História do Negro no Brasil”:

ALBUQUERQUE, Wlamyra R., FRAGA FILHO, Walter. *Uma história do negro no Brasil*. Salvador: CEAQ, Brasília: Fundação Palmares, 2006. cap. Capítulo II - África e Africanos no Tráfico Atlântico. Disponível em: http://www.ceao.ufba.br/livrosevideos/pdf/uma%20historia%20do%20negro%20no%20brasil_cap02.pdf

Este livro está dividido em 12 (doze) capítulos que estabelecem conteúdos que iniciam falando sobre o continente africano antes do período colonialista, o processo transatlântico e a diáspora, os interesses mercantilistas, as lutas e resistência, o processo cultural - troncos lingüísticos, matrizes religiosas, Capoeira, samba, entre outras expressões culturais – às lutas raciais no Brasil, o quilombismo, e o pós-escravidão, a imprensa negra no início do século XX, a luta pela desconstrução do Mito da democracia racial, a formação da Frente Negra no Brasil nos anos de 1930, o Teatro Experimental do Negro, o Movimento Negro contemporâneo, além de personalidades negras que se destacaram e se destacam na atualidade.

Outra referência estudada que possibilita a discussão da construção da identidade negra é:

SILVA, Ana Célia. “A discriminação do negro no livro didático” in MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC/BID/ UNESCO, 2001. p. 21-38.

Esta referência localiza o debate sobre como a auto imagem negativa que muitas pessoas negras fazem de si tem haver com as representações sociais forjadas por inúmeros livros didáticos e meios de comunicação de massa. E que para desconstruí essa imagem negativa quanto à estética e competência necessita todo um processo de superação aos efeitos do racismo.

Outro destaque que trazemos trata-se de mais uma fonte da pesquisadora Nilma L. Gomes:

GOMES, Nilma. “Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo” em *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, jan./jun. 2003

Disponível em: <http://www.rizoma.ufsc.br/pdfs/641-of1-st1.pdf>

A autora focaliza o debate sobre as diferentes formas de reprodução do racismo através da negação da identidade negra por muitos docentes, gestores, entre outros segmentos de educadores/as, na educação básica e superior. Não vai adiantar se o educador/as se olhar no espelho e não se reconhecer em seu pertencimento etnicorracial (GOMES, 2003).

Esta foi a nosso ver a fonte que estabeleceu como o debate sobre a identidade negra está intimamente ligado ao debate de Formação Docente. Grande parte dos professores/as que atuam na educação básica ainda é formada por faculdades particulares (ANFOPE, 2020). E outros tantos ainda que tenham sido formados nas IES não necessariamente tiveram um currículo que minimamente tivesse contato com esse conteúdo. Somado ao fato, de que Perrenoud (2011) coloca que há um hiato entre a Formação Docente e os saberes necessários a sua prática. Sendo assim, muitos docentes ainda ensinam como aprenderam. Então, se aprenderam em um currículo com perspectiva eurocêntrica, a tendência é haver um processo reprodutivista em sua prática, ainda que cote com bons materiais didáticos. Por isso, a necessidade da atenção a Formação Inicial e a Formação Continuada.

Nesse sentido, consideramos a contribuição dessa disciplina de forma curricular na formação dos discentes da Pedagogia do Campo e que precisaria ser contemplada de forma obrigatória. E, além disso, se faz necessário “uma maior articulação entre a relação pedagógica, a dimensão didática e a abertura para se discutir os chamados dilemas práticos do racismo” (GOMES, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há um provérbio africano que diz "Conhecimento é outro nome para Força" tecemos essas considerações finais parafraseando esse provérbio e dizendo, Conhecimento é outro nome para a construção de uma identidade negra construída de forma positiva.

A nossa questão de pesquisa indagou sobre: Quais as formas didáticas pedagógicas no Currículo do Curso de Pedagogia do Campo contribuem para a construção da identidade negra de seus discentes?

Nessa pesquisa inicial, além de nossa experiência, enquanto educando no Curso de Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo, podemos responder dizendo que a inclusão da disciplina Educação das relações Etnicorraciais se faz necessária, mas ainda é insuficiente. É necessário que os próprios estudantes se mobilizem e entendam o quanto é importante esse debate para a nossa formação e para a construção de uma identidade negra. Para que possamos apreender os conteúdos de uma melhor forma precisaríamos de estágio e de atividades interdisciplinares que articulassem mais a educação do e no campo com a educação etnicorracial.

Compreendemos que o nosso estudo teve uma enorme lacuna, porque gostaríamos, imensamente, que tivéssemos tido tempo para entrevistar estudantes do Curso de Pedagogia do Campo, negros e não negros, a partir de suas auto declarações. Temos uma hipótese que os estudantes mesmo passando pela disciplina de Educação Etnicorracial não adentram mais no Conhecimento Histórico e Cultural para a construção de uma identidade negra, alguns conseguem ter uma empatia para esta causa e reflexão sobre formas de combater o racismo em sala de aula. É necessário mais. É de fundamental importância a disciplina, mas precisamos de outras práticas pedagógicas e reflexões junto às mudanças necessárias no Projeto Pedagógico do Curso.

Em estudos futuros pensamos em nos debruçar mais sobre esse tema e adentrar nas lacunas que existem entre a inclusão do conteúdo provocado pela Lei 10.639 de 2003 e a Formação de Professores/as. Compreendemos, ainda, que a legislação deixa brechas para que o ensino possa ou não ser ensinado na educação superior. Uma contradição latente, porque se o conteúdo é obrigatório na educação básica, deveria ser na Formação Inicial e Continuada, atendendo as condições para uma formação multicultural no âmbito do currículo e ser viabilizada na prática de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Wlamyra R., FRAGA FILHO, Walter. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: CEAO, Brasília: Fundação Palmares, 2006. cap. Capítulo II - África e Africanos no Tráfico Atlântico. Disponível em:

http://www.ceao.ufba.br/livrosevideos/pdf/uma%20historia%20do%20negro%20no%20brasil_cap02.pdf

ANFOPE. Diretrizes do Curso de Pedagogia do Brasil. In. AGUIAR, M.A.; BRZEZINSKI, I.; FREITAS, H.C. (Org.). **DIRETRIZES CURRICULARES DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: DISPUTAS DE PROJETOS NO CAMPO DA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO** Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a10v2796.pdf>.

ARROYO, Miguel G. **Currículo: território em disputas**. São Paulo: Vozes, 2013.

BRASIL. **[Constituição (1988)]**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em:

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acessado em: 02/01/2020.

_____. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: 2005. Disponível em:

<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 03 de out. 2019.

_____. **Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Etnicorraciais**.

Brasília: MEC, 2004. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_eticoraciais.pdf. Acesso em:

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a Formação Continuada. **CNE/CP, 2015**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 02 de abr. 2020.

_____. **Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária -

PRONERA. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em ago. de 2019.

_____. Ministério da Educação. REUNI. **Reestruturação e Expansão das Universidades das Federais – Diretrizes Gerais –PDE.2007**. Disponível

em:<<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em: 10mar. 2020.

_____. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo** – Resolução CNE/CEB nº1 de 03 de abril de 2002. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 8/01/2020.

CALDART, Roseli Salete. A Escola do Campo em Movimento. In.: ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007/2008.

CRUZ, Iara Santos da. **A cor da UFPB: um retrato racial dos estudantes da Universidade Federal da Paraíba**. [Dissertação de mestrado]. Serviço Social, em 2003

GOMES, Nilma Lino. "Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão" In.: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03** – Brasília: Ministério da Educação, SECAD, 2005. p. 39-64. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001432/143283por.pdf>. Acesso em: 05 de mar. 2020.

_____. “Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo”. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, jan./jun. 2003. Disponível em: <http://www.rizoma.ufsc.br/pdfs/641-of1-st1.pdf>. Acesso em: 05 de mar. 2020.

_____. (Org.). **Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

JACCOUD, Luciana; BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades Raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/160706_desigualdades_raciais_brasil.pdf.2002. Acesso em: 12 de dez. 2019.

LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MUNANGA, Kabengele. GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

NEABI. Cadernos Afro-Paraibanos. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/neabi/pdf/Cadernos/Cadernos%20APBs%20I.pdf>. Acesso em: 05 de mar. 2020

NOVAES, Sílvia Caiuby. **Jogo de espelhos**. São Paulo: EDUSP, 1993.

PERRENOUD, P. “Construir competências é virar as costas aos saberes?” In: **Revista Pátio**, Porto Alegre: ARTMED, ano 03, nº 11, jan. 2000.

PINTO, Regina Pahin. **A questão racial e a formação dos professores**. Cadernos Penesb, Niterói, v. 4, p. 103-1222, 2002.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Alas, 1999.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei n o 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In.:**Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03** – Brasília: Ministério da Educação, SECAD, 2005. p. 21-38. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001432/143283por.pdf>. Acesso em: 05 de mar. 2020

SILVA, Ana Célia. “A discriminação do negro no livro didático”. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/BID/ UNESCO, 2001. p. 21-38.

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

DOCUMENTOS

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Curso de Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo.In.:**Processo nº 23074.019269/08-31. 2009**. Aprovado pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, da Universidade Federal da Paraíba, em 28 de abril de 2009 [REPOSITÓRIO DO CONSEPE/UFPB].

PLANO DE CURSO. **Educação das Relações Etnicorraciaise ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. In.: SIGAA/UFPB.[2018.1;2018.2;2019.1;2019.2].

ANEXO – Plano de Curso da disciplina Educação das Relações Etnicorraciais

	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – CENTRO DE EDUCAÇÃO DEPARTAMENTO DE HABILITAÇÕES PEDAGÓGICAS – DHP CURSO DE PEDAGOGIA – EDUCAÇÃO DO CAMPO</p>
---	---

PLANO DE CURSO E CRONOGRAMA PERÍODO 2019.1

Disciplina: Educação das Relações Etnicorraciais e Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana - 04 créditos - 60 horas

PROFESSORA: [REDACTED]

EMENTA:

Trabalhar as diretrizes propostas pela Lei 10.639/03: a educação na perspectiva da superação do racismo e do respeito à diversidade; o ensino de história e cultura africana e o ensino de história e cultura afro-brasileira, contextualizando-as a partir do desenvolvimento sócio-histórico e cultural brasileiro . Desenvolver atividades teórico-práticas visando possibilidades de diversificação curricular, formação e atuação dos profissionais da educação.

OBJETIVOS

Oferecer subsídios teóricos para as discussões das relações etnicorraciais e acesso a conteúdos que possam ser oferecidos aos alunos do Ensino Fundamental e Médio no bojo das exigências trazidas pela Lei 10639/03.

PROGRAMA

- Relações Raciais no Brasil;
- História da África, História Afrobrasileira;
- Cultura paraibana e influências africanas;
- Legislação educacional e relações etnicorraciais;

METODOLOGIA:

Aulas expositivas; leituras prévias individuais de textos indicados; discussão dos textos; debates; análise de materiais didáticos e audiovisuais (músicas e filmes).

CRONOGRAMA

Introdução

Aula 1 – Apresentação do Programa do Curso/professora/estudantes;

Diálogo sobre a importância do Ensino /Aprendizagem da História Africana e Afro Brasileira na educação.

Aula 2– Contextualizando as relações raciais no Brasil.

Sentidos da Lei 10.639/03 no contexto político-pedagógico nacional e internacional. Iniciativas e experiências anteriores à Lei 10.639/03. LDB, PCNs, Temas Transversais – Pluralidade Cultural, currículo. Leitura reflexiva da lei 10.639/03 e da Lei 11.645/08. Discussão sobre o sentido da diáspora africana.

Aula 3 – Leitura reflexiva da lei 10.639/03 e da Lei 11.645/08. Discussão sobre o sentido da diáspora africana tendo a linguagem musical como atividade prática.

Aula 4 – A legislação educacional antirracista. **Texto 1:** SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei n o 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In.:*Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03* – Brasília: Ministério da Educação, SECAD, 2005. p. 21-38. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001432/143283por.pdf>.

Aula 5 – Termos e conceitos. **Texto 2:**. GOMES, Nilma Lino. "Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão" In.:*Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03* – Brasília: Ministério da Educação, SECAD, 2005. p. 39-64. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001432/143283por.pdf>.

Aula 6 - Filme "Kiriku e a Feiticeira", de Michel Ocelot (França, 1998).

Tráfico, Diáspora e Mundo Atlântico

Aula 7 – Tráfico e formação do Mundo Atlântico

Música: “África”, Palavra Cantada

Texto 3: ALBUQUERQUE, Wlamyra R., FRAGA FILHO, Walter. *Uma história do negro no Brasil*. Salvador: CEAO, Brasília: Fundação Palmares, 2006. cap. Capítulo II - África e Africanos no Tráfico Atlântico. p. 38-64. Disponível em: http://www.ceao.ufba.br/livrosevideos/pdf/uma%20historia%20do%20negro%20no%20brasil_cap02.pdf

A Cultura Brasileira como Cultura Africana

Aula 8 – Estudos sobre a África e importância para o Brasil. Música: La Lune de Gorée (Gilberto Gil). **Texto 4:** SLENES, Robert. “Malungo N’Goma vem! África coberta e descoberta no Brasil” em *Revista da USP*, n. 12, 1991/1992. Disponível em: <http://www.usp.br/revistausp/12/06-robert.pdf>

Aula 9 – Escravidão e Resistência

Texto 5: REIS, João José. “Quilombos e revoltas escravas no Brasil” em *Revista da USP*, n. 28, 1995/1996.

Disponível em: <http://www.usp.br/revistausp/28/02-jreis.pdf>

Aula 10 –Transição para o trabalho livre, políticas de embranquecimento, democracia racial, políticas de eugenia, de exclusão e de extermínio: resistências e lutas.

Texto 6: GUIMARÃES, Antonio Sérgio A. “Democracia Racial” em:

<http://www.fflch.usp.br/sociologia/asag/Democracia%20racial.pdf>

Primeira avaliação: **Trabalho em dupla (Estudo Dirigido)**

Questões recorrentes: relações raciais na escola

Aula 11 A relevância da discussão sobre relações raciais para a educação

Filme “Vista a minha pele” (Joel Zito Araújo, Brasil, 2005).

Aula 12 – A escola e a perpetuação da desigualdade

Discussão de texto: "A cor da pele" de Francisco Bezerra da Silva Jr.

Texto 7: SILVA, Ana Célia. “A discriminação do negro no livro didático” in MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC/BID/ UNESCO, 2001. **p. 21-38.**

Aula 13 – Corpo Negro e sala de aula - economia dos afetos

Texto 8: GOMES, Nilma. “Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo” em *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, jan./jun. 2003

Disponível em: <http://www.rizoma.ufsc.br/pdfs/641-of1-st1.pdf>

Aula 14 e 15 – **Trabalho em dupla de pesquisa sobre a biografia de uma personalidade histórica Africana ou Afro brasileira. SOCIALIZAÇÃO ORAL.**

Aula 16– **Socialização das pesquisas nas escolas**

Avaliação

A frequência mínima exigida, segundo a legislação da universidade é de 75% das aulas e será aferida pela chamada oral ou lista de presença.

A avaliação da aprendizagem será realizada a partir de três produções:

A avaliação da aprendizagem será realizada a partir de três produções:

Nota 1 – Trabalho individual (Estudo Dirigido);

Nota 2 – Trabalho de pesquisa, em dupla, sobre a biografia de uma personalidade histórica Africana ou Afro brasileira.

Nota 3 – Observação em escolas sobre Projetos que discutem/implementam a Lei 10.639/03 e/ou a Lei 11.645/08.

Pesquisa em uma escola pública, feita individual ou em grupo (máximo de 4 pessoas), com socialização para o restante da turma. Pode ser realizada na escola da prática de estágio curricular. Cada pessoa ou grupo deverá entregar, no dia da apresentação, um pequeno relatório contendo o nome dos integrantes, a escola observada, o tema escolhido para a análise, o tipo de observação realizada e um

resumo das conclusões. Capa, fonte e espaçamento seguindo a ABNT (título e autoria em negrito, espaço 1,5 e fonte times new roman 12).

A nota será dada levando-se em conta a apresentação do relatório e apresentação oral Portanto: pontualidade, concisão, seriedade, organização e principalmente, conseguir estimular o debate são aspectos fundamentais!