

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS – UEG  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS  
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:  
PROCESSOS EDUCATIVOS, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

Lídia da Silva Cruz Ribeiro

**A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PARA A EDUCAÇÃO DAS  
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NEGRAS**

Anápolis – GO

2014

Lídia da Silva Cruz Ribeiro

**A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PARA A EDUCAÇÃO DAS  
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NEGRAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Área de concentração: Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias.

Linha de pesquisa: Educação, Escola e Tecnologia

Orientador: Prof. Dr. Jorge Manoel Adão

R484f

## Ficha catalográfica

Ribeiro, Lídia da Silva Cruz.

A formação do pedagogo para a educação das relações étnico-raciais negras. [ manuscrito] / Lídia da Silva Cruz Ribeiro. - 2014.

157f. : il. ; 30cm.

Orientador: Prof. Dr. Jorge Manoel Adão.

Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias),

Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas. Anápolis, 2014.

## Bibliografia.

1. Educação.
  2. Pedagogia – ERER - UEG/ UnUCSEH.
  3. Cultura afro-brasileira – Estudo e ensino.
  4. Educação – Lei 10.639/2003. I. Título.
- CDU:371.13:572.028(=414)(042.3)

## FOLHA DE APROVAÇÃO

A formação do pedagogo para a educação das relações étnico-raciais negras

Esta dissertação foi considerada aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias, pelo Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, da Universidade Estadual de Goiás – UEG, em 26 de março de 2014.

Banca examinadora:

---

Prof. Dr. Jorge Manoel Adão (Universidade Estadual de Goiás – UEG)  
Orientador/Presidente

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mirza Seabra Toschi (Universidade Estadual de Goiás - UEG)  
Membro interno

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Elaine Aires Abreu (Universidade Estadual de Goiás - UEG)  
Membro interno

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliesse dos Santos Teixeira Scaramal (Universidade Federal de Goiás – UFG)  
Membro externo

Anápolis - GO, 26 de março de 2014.

Ao meu filho Paulo César (*in memoriam*), a quem Deus me oportunizou a alegria de poder contar com a sua presença, no ato da defesa pública deste trabalho; a quem também, no convívio familiar, pude ensinar sobre a necessidade de respeitar ao outro, independentemente do seu pertencimento étnico-racial. Filho amado, com você aprendi uma das maiores lições de vida: a de saber que os filhos são heranças do Senhor, que Ele nos dá e as toma; segundo os desígnios que constrói para aqueles que têm a honra de serem chamados de filhos de Deus. Amo você, anjo de luz, sua presença estará nas minhas lembranças, sempre! Até breve e nunca adeus!

A tod@s @s pedagog@s e professores que buscam desempenhar na sua práxis, a preciosa contribuição de disseminar conteúdos que valorizem e estimulem o sentimento de pertença étnico-racial entre @s educand@s (negr@s e não negr@s).

## Agradecimentos

Ao Deus eterno, a quem consagro tudo o que sou e que em gratos louvores faz superabundar o meu coração, pela oportunidade de galgar mais este degrau do conhecimento;

À memória dos meus avós paternos, Gonçalo e Luiza Cruz, a quem atribuí a figura de pai e mãe. A eles, toda a gratidão, por me encaminharem ao ingresso da vida escolar, pelo amor e carinho dedicados, construindo a pessoa que sou e que pretendo ser;

Ao meu querido esposo Adão Ribeiro (*in memoriam*), que sempre estará vivo no meu coração. Carrego de você, guerreiro, a aprovada frase: “Lilika, um dia você vai fazer o seu mestrado” e esse dia chegou! Até breve e nunca adeus, pois a vida não acaba aqui;

Ao meu pai, o Pr. Luiz Cruz. O mérito de estar galgando mais este degrau do conhecimento não é totalmente meu, é fruto também da confiança e admiração que ele tem por mim. Sempre vou lutar para fazer jus à confiança e admiração que o senhor tem declarado em relação à minha pessoa;

À minha mãe, Eronita Feliciano Silva. Sou-lhe muito grata, pelos momentos em que teve paciência de me ouvir;

Aos tesouros que Deus me concedeu com a alegria da maternidade: Marcos Paulo (P1), Paulo César (P2 – *in memoriam*), João Pedro (P3) e Pedro Lucas (P4). Que o esforço desta conquista na minha vida lhes seja lições de ensino, nas mais diversificadas áreas de suas vidas. Meu amor por vocês não tem tamanho e é inenarrável;

Aos meus irmãos, seus respectivos cônjuges e filhos: Daniel Cruz, Eunice Lima, Léa Raquel Fontes, Paulo César Cruz, Débora Oliveira, Levi Cruz, Ruth Robélia Bessa e Ana Martha Santos. Carrego muito de vocês, para a vida;

Ao meu querido Vanderley, companheiro na vida a dois, que tem buscado entender as minhas ausências em prol da dedicação à vida profissional e acadêmica;

À turma de Pedagogia da UEG/UnU de Crixás (2009-2012), cujas vivências no Estágio Supervisionado em Docência inspiraram a proposta de pesquisa que culminou com esta produção acadêmica;

Aos professores, amigos e parceiros do curso de Pedagogia da UEG/UnU de Crixás: Marisa Meireles do Carmo e Silva, Luciana Lacerda Pessanha Santos, Noêmia Rocha Lima Medeiros e Marco Aurélio Pedrosa de Melo, pelo crédito dado às propostas versando sobre as questões étnico-raciais para o curso de Pedagogia daquela Unidade;

A Anália Dias Souto, por me condicionar um acolhimento especial, em sua aconchegante residência, nos tempos em que fui professora da UEG/UnU de Crixás, em meio aos trânsitos Crixás-Anápolis e vice-versa, e ainda pelos diálogos realizados em prol da temática étnico-racial. A você, amiga de todas as horas, a minha admiração, apreço e eternos agradecimentos;

A todos os professores do MIELT/UEG/UnUCSEH de Anápolis, pelo precioso legado de contribuições que levaremos adiante;

A tod@s @s colegas que fizeram parte da árdua caminhada do MIELT. Não dá para estimar a minha gratidão, pelas ricas contribuições que juntos construímos nos dois anos do curso;

A minha amiga de todas as horas, em quem me espelho para a compreensão de um mundo melhor. Sou-lhe imensamente grata pela acolhida, não somente na seara acadêmica, mas nos demais espaços da vida. O meu eterno reconhecimento a você, Léia Gonçalves de Freitas;

As amigas Neusani Ives, Eva Gomes (Evinha), Ednelma Gomes e Maria Cristina Sagário, pelo apoio à minha vontade e insistência em pesquisar as questões étnico-raciais negras;

A minha infindável gratidão a Severina Alves de Almeida (Sissi), minha ex-aluna do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins, brevemente doutora em linguística, pela Universidade de Brasília, com quem tive a alegria de aprender a ser, a pensar e a operar o ensino sob a prática da alteridade. É incalculável o valor da sua contribuição na leitura do meu pré-projeto de mestrado, bem como a sua presença no momento mais difícil da minha vida – que foi o infortúnio da repentina partida de Adão – e você esteve comigo, lado a lado, enxugando-me as lágrimas e ensinando a enfrentar a difícil situação de perder o pai dos meus filhos. Haja o que houver, é impossível esquecer a sua passagem na minha vida;

Ao meu orientador, o professor Dr. Jorge Manoel Adão. Como lhe sou grata por acreditar no meu projeto de vida acadêmica e mais ainda, por estar sob as suas preciosas orientações, que me deram aportes para chegar ao tão sonhado nível do mestrado;

Às professoras que compõem a banca avaliadora: Dr.<sup>a</sup> Mirza Seabra Toschi (meu espelho para a vida pessoal e acadêmica); Dr.<sup>a</sup> Sandra Elaine Aires Abreu (pelas ricas leituras ofertadas acerca dos fundamentos da educação) e a Dr.<sup>a</sup> Eliesse dos Santos Teixeira Scaramal (que foi um farol a iluminar teoricamente as discussões sobre a História da África);

À professora Dr.<sup>a</sup> Maria José de Pinho, pelas riquíssimas observações na etapa de qualificação deste trabalho acadêmico. Externo ainda, a alegria de termos convivido no meu percurso da graduação em Pedagogia (1998-2001), quando ela exercia o cargo de Diretora Educacional do Campus da então Universidade do Tocantins (Unitins), em Tocantinópolis - TO. E, posteriormente, por ocasião das minhas vivências como professora substituta do curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Tocantins (2007-2009), desta vez, como colega de trabalho: honras das quais nunca poderei esquecer;

Aos professores parceiros de jornada na minha breve atuação como professora substituta da Universidade Federal do Tocantins/curso de Pedagogia (2007-2009): Josete Marinho de Lucena, Francisco Gonçalves Filho e João Batista de Jesus Félix, por acreditarem no meu potencial acadêmico e me incentivarem na pesquisa da questão étnico-racial negra. Aos dois últimos, por me oportunizarem a vivência acadêmica sobre a temática, fruto da nossa participação no NEAF/UFT. Com vocês, aprendi a me orgulhar e a evidenciar mais o meu pertencimento étnico-racial.

*Temos, pois, pedagogias de combate ao racismo e a discriminações por criar. [...] Pedagogias [...] elaboradas com o objetivo de [...] fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. [...] Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-raciais, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las*

(Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2004, pp. 15-17).

*Nenhum pedagogo promove o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de desenvolver em si mesmo, ou promove a aprendizagem de conteúdos que não domina, ou constrói a autonomia que não pôde construir. É imprescindível que o pedagogo possa desenvolver, durante a formação, todos os conhecimentos e habilidades que precisará desenvolver em seus educandos*

(Proposta de Projeto de Reforma Curricular do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás, 2004, p. 11).



## RESUMO

Esta pesquisa objetiva analisar a proposta curricular do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás, quanto à inserção da temática Educação para as Relações Étnico-Raciais negras - EREER, em cumprimento à Lei n. 10.639/2003. A proposta desta pesquisa se originou de evidências levantadas por ocasião das disciplinas de “Estágio supervisionado em docência na Educação Infantil I e II” (2011), em uma Unidade Universitária da região norte do estado, na cidade de Crixás. Dado a algumas provocações que suscitaram um estudo pormenorizado sobre aquela turma, em relação à temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, o alvo de pesquisa foi o ensino; entretanto, visando maior precisão sobre os dados coletados, considerou-se relevante analisar também as esferas da pesquisa e extensão. Para tal, adotou-se a pesquisa qualitativa, a partir de um estudo de caso educacional (ANDRE, 1995, 2005; LÜDKE e ANDRÉ, 1986), com aporte às técnicas de pesquisa de campo e análise documental (ANDRE, 1995; MARCONI e LAKATOS, 2009). O trabalho se estrutura a partir da apreciação sobre as recomendações previstas na Lei n. 10.639/2003 e demais documentos que orientam a obrigatoriedade do ensino da temática étnico-racial nos cursos de licenciatura; culminado com a discussão sobre as bases epistemológica e didático-metodológica que fundamentam a área, notadamente, Wedderburn (2005), Lima (2006), Scaramal (2011) e outros. Os resultados obtidos a partir dos dados empíricos fazem perceber que: (a) forma como as disciplinas estão hierarquizadas não favorece às vivências práticas da temática étnico-racial nas etapas supracitadas do estágio supervisionado; (b) o atendimento às determinações oficiais da EREER se dá de forma parcial, mas incipiente, uma vez que não foram encontradas evidências de disciplinas implementando a Lei n. 10.639/2003 e nem ações de extensão na Unidade Universitária pesquisada; (c) e, o estudo do ementário das disciplinas do curso em referência fez perceber que 61,5% delas evidenciam a oportunidade da temática EREER ser trabalhada, dado o seu caráter interdisciplinar. Entretanto, a inclusão ou não da temática fica condicionada à percepção docente quanto à pertinência do seu trato pedagógico.

**Palavras-chave:** Educação para as Relações Étnico-Raciais negras. História e Cultura Afro-Brasileira. Lei n. 10.639/2003. Pedagogia.

## ABSTRACT

This research aims at analyzing the curriculum of pedagogy at the State University of Goiás, regarding the topic Education for black Racial-Ethnic Relations - EREER, in according to Law n. 11.645/2008. The proposal was thought by watching the evidences raised during the course “Supervised teaching in the Early Childhood Education I and II” (2011 ) a University branch – Crixás. A detailed study was conducted in the topic “History and Afro-Brazilian Culture”, in the spheres of education, research and extension. To this end, we used a qualitative research from a study about an educational case (ANDRE, 1995, 2005; LÜDKE e ANDRÉ, 1986), with technical input from field research and documental analysis (ANDRE, 1995; MARCONI e LAKATOS, 2009). It is part of the assessment of the recommendations pointed out in Law n. 11.645/2008 and other documents that guide the mandatory teaching of the subject in university teaching courses. As a result, we discuss the epistemological and didactic-methodological bases that underlie the area, Wedderburn (2005), Lima (2006), Scaramal (2011) among others. The results obtained from this research show that: (a) the curriculum doesn't allow practical experiences of ethnic and racial themes during topic of supervised stage, (b) the compliance with the determinations from EREER is taken partially, but incipient, since evidence points that the topic doesn't take the Law 11.645/2008 into consideration nor the actions proposed as extension courses within the University, (c), and the study of the references of the topics show that 61.5 % of them have the opportunity to work with the themes proposed by EREER, given its interdisciplinary character. However, the inclusion or not of the subject is conditioned to teacher perception of the relevance of its pedagogical approach.

**Key words:** Education for Racial-Ethnic Relations black. History and Afro-Brazilian Culture. Law n. 10.639/2003. Pedagogy.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>20</b>
<b>1. AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NEGRAS E SUA LEGITIMAÇÃO NA AGENDA EDUCACIONAL BRASILEIRA.....</b>	<b>25</b>
1.1 Constituição Federal do Brasil de 1988.....	26
1.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1996.....	33
1.3 A Lei n. 10.639/2003 e seus marcos precedentes.....	35
1.4 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana..	39
1.5 Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.....	47
1.6 Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, licenciatura.....	51
1.7 Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.....	52
1.8 Estatuto da Igualdade Racial - Lei n. 12.288/2010.....	54
1.9 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.....	55
1.10 Lei n. 12.711/2012 – Lei das Cotas.....	58
<b>2. O ESTUDO E O ENSINO DA HISTÓRIA DA ÁFRICA: APORTES EPISTEMOLÓGICO E METODOLÓGICO-DIDÁTICO.....</b>	<b>60</b>
2.1 O estudo e o ensino sobre a História da África em sala de aula: desafios epistemológicos .....	61
2.1.1 A formação histórica da sociedade brasileira e a possibilidade de ruptura da negação histórica.....	67
2.1.2 O estudo da História da África: rompendo silêncios, desconstruindo (pré)preconceitos.....	71
2.2 O ensino da História da África: desafios metodológico-didáticos.....	74
<b>3. AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: FALAS E SILÊNCIOS DO CURRÍCULO.....</b>	<b>83</b>
3.1 Delimitando o campo de pesquisa.....	83
3.1.1 A natureza da pesquisa.....	84
3.1.2 O cenário da pesquisa de campo.....	86
3.2 A estrutura curricular unificada dos cursos de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás.....	87
3.2.1 A Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia: processos 2004, 2007 e 2009.....	89
3.2.2 A disciplina de Atividades de Enriquecimento e Aprofundamento: quadros e necessidades.....	119
3.2.3 A disciplina Atividades de Enriquecimento e Aprofundamento para a diversidade: intenção e realidade.....	122
3.3 A Lei 10.639/2003 no cenário da pesquisa.....	132
3.4 As questões étnico-raciais e seu espaço no curso de Pedagogia.....	133
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>136</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>146</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>157</b>

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

- AEA:** Atividades de Enriquecimento e de Aprofundamento
- CEE-GO:** Conselho Estadual de Educação de Goiás
- CES:** Câmara de Educação Superior
- CNE:** Conselho Nacional de Educação
- CsU:** Conselho Universitário
- CH:** Carga-Horária
- CHT:** Carga(s)-Horária(s) Total(is)
- CONAE:** Conferência Nacional de Educação
- CONSED:** Conselho Nacional de Secretários da Educação
- CP:** Conselho Pleno
- DCNP:** Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia
- EJA:** Educação de Jovens e Adultos
- ENEM:** Exame Nacional do Ensino Médio
- FNB:** Frente Negra Brasileira
- GT:** Grupo de Trabalho
- IBGE:** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IES:** Instituições de Ensino Superior
- LDBEN:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC:** Ministério da Educação
- OIT:** Organização Internacional do Trabalho
- PNI-ERER:** Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
- PPCP:** Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia
- PPRCCP:** Projeto de Proposta de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia
- PRG:** Pró-Reitoria de Graduação
- SECAD:** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
- SECADI:** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
- SESU:** Secretaria de Educação Superior
- SEPPIR:** Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
- TEN:** Teatro Experimental do Negro
- UEG:** Universidade Estadual de Goiás

**UNESCO:** Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

**UNDIME:** União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

**UNIAFRO:** Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior

**UnU:** Unidade Universitária

## LISTA DE DECRETOS

**Decreto n. 1.331, de 17 de fevereiro de 1854.** Aprova o regulamento para a reforma do ensino primário do município da corte.

**Decreto n. 7.031-A, de 06 de setembro de 1878.** Cria cursos nocturnos para adultos nas escolas publicas de instrucção primaria do 1º gráo do sexo masculino do município da Côrte.

**Decreto n. 4.208, de 28 de março de 1994.** Cria, sob a forma de autarquia, a Faculdade de Educação Ciências e Letras de Crixás.

**Decreto n. 5.051, de 19 de abril de 2004.** Promulga a Convenção n. 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais.

**Decreto n. 6.040, de 07 de fevereiro de 2007.** Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais.

**Decreto n. 7.824, de 11 de outubro de 2012.** Regulamenta a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

## LISTA DE LEIS

**Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824.**

**Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891.**

**Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934.**

**Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937.**

**Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946.**

**Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

**Constituição da República Federativa do Brasil, de 18 de janeiro de 1967.**

**Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

**Lei n. 7.347, de 24 de julho de 1985.** Disciplina a ação civil pública de responsabilidade por danos causados ao meio-ambiente, ao consumidor, a bens e direitos de valor artístico, estético, histórico, turístico e paisagístico (VETADO) e dá outras providências.

**Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988.**

**Lei n. 7.716, de 05 de janeiro de 1989.** (que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor);

**Lei n. 11.012, de 03 de novembro de 1989.** Autoriza o funcionamento da Unidade Universitária de Crixás-GO.

**Lei n. 9.029, de 13 de abril de 1995.** Proíbe a exigência de atestados de gravidez e esterilização, e outras práticas discriminatórias, para efeitos admissionais ou de permanência da relação jurídica de trabalho, e dá outras providências.

**Lei n. 9.131, de 25 de novembro de 1995.** Altera dispositivos da Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências.

**Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.

**Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003.** Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

**Lei n. 10.778, de 24 de novembro de 2003.** Estabelece a notificação compulsória, no território nacional, do caso de violência contra a mulher que for atendida em serviços de saúde públicos ou privados.

**Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases

da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

**Lei n. 12.288, de 20 de julho de 2010.** Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 05 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003.

**Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.



## LISTA DE PARECERES

**Parecer CNE/CP n. 03, de 10 de março de 2004.** Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações Etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

**Parecer CNE/CP n. 05, de 13 de dezembro de 2005.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

**Parecer CNE/CP n. 03, de 21 de fevereiro de 2006.** Reexame do Parecer CNE/CP n. 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares.

**Parecer CNE/CES n. 261, de 09 de novembro de 2006.** Dispõe sobre procedimentos a serem adotados quanto ao conceito de hora-aula e dá outras providências.

**Parecer CNE/CEB n. 16, de 05 de junho de 2012.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

## LISTA DE PORTARIAS

**Portaria n. 1.379, de 30 de julho de 2004, do Gabinete Civil da Governadoria.** Revigora o reconhecimento dos cursos citados com validade até 31 de dezembro de 2004, com base na Resolução do CEE-GO.

**Portaria n. 556, de 19 de maio de 2009.** Retifica a Portaria n. 486, de 04 de abril de 2008, reconhecendo o curso de Pedagogia Regular da Unidade Universitária de Crixás-GO.

## LISTA DE RESOLUÇÕES

**Resolução n. 036, de 30 de agosto de 2001.** Autoriza a realização do primeiro vestibular para o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia de Crixás - GO.

**Resolução CNE/CP n. 01, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores na Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena.

**Resolução CNE/CP n. 02, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

**Resolução CNE/CP/DF n. 01, de 17 de junho 2004.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

**Resolução CEE-GO n. 187, de 07 de julho de 2004.** Prorroga o reconhecimento dos cursos da Universidade Estadual de Goiás.

**Resolução CsU n. 053, de 7 de outubro de 2005.** Cria o curso de Tecnologia em Redes de Computadores da Unidade Universitária de Crixás.

**Resolução CNE/CP n. 01, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

**Resolução n. 04, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

**Resolução n. 08, de 20 de novembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

## INTRODUÇÃO

O dia 09 de janeiro de 2003 sela uma relevante conquista, registrando um salto significativo na agenda das políticas de ações afirmativas brasileiras. Trata do sancionamento da Lei Federal n. 10.639, que estabelece a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial do ensino. Dá-se por aprovada a inserção de um tema pouco conhecido – e inédito, para a maioria das escolas brasileiras – a integrar os conteúdos do ensino oficial.

Esta medida legal, além de alterar a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que rege a educação nacional, contorna importantes mudanças. Dá-se por alterado, assim, tanto o cotidiano da Educação Básica como também dos cursos de ensino superior, prioritariamente, aqueles nas modalidades de licenciatura, como é o caso de Pedagogia.

Importa destacar também, que em 08 de março de 2008, a Lei n. 10.639/2003 sofre importante modificação. Passa a denominar-se Lei 11.645, incluindo novas mudanças na Lei 9.394/1996, para incluir a temática dos povos indígenas. Mudanças essas, cuja orientação enseja que a alusão a este grupo étnico receba o mesmo nível de tratamento e respaldo ofertado ao estudo e ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira”. Com esse marco, registra-se, então, a inserção das temáticas “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” na composição do currículo oficial do ensino brasileiro.

Ao lado desses instrumentos legais, vários documentos oficiais ganham formato. Suas publicações se justificam pela necessidade de orientações e fomentos que autentiquem práticas docentes reconhecedoras da centralidade que o combate ao preconceito, ao racismo e à discriminação deve ocupar na agenda brasileira, com fito à redução das desigualdades.

Com efeito, dentre as iniciativas de eleger a educação como cenário de debate e prática da Educação para as Relações Étnico-Raciais negras, as exigências preceituam a formação docente como força motriz capaz de fazer da escola muito mais que um espaço de frequência obrigatória do educando. Portanto, um lugar de formação de cidadãos, com fins à valorização necessária das matrizes culturais formadoras da sociedade brasileira.

Desta feita, a Educação para as Relações Étnico-Raciais negras tem o cerne tanto na insistência como no investimento de uma formação docente sólida; seu alvo é o protagonismo docente na produção e divulgação de um ensino afeiçoado ao respeito e à correção de atitudes preconceituosas, com fins à reeducação dos cidadãos negros e não negros.

Diante dessa alusão inicial, vários pontos elucidam cenários pertinentes para discussão. Notadamente, tomar conhecimento sobre exigências legais no tocante ao ensino da Educação para as Relações Étnico-Raciais é apenas o começo de um largo passo a ser dado. E, tão importante quanto ao quadro outrora desenhado, passa a ser a questão da aplicabilidade dessas exigências no quesito formação docente. É, pois, desse quadro questionador, que surge a proposta de pesquisar a implementação dos processos decisórios da Lei Federal n. 10.639/2003 no curso de Pedagogia de uma Unidade da Universidade Estadual de Goiás. Proposta esta, que provém de algumas inquietações, tendo o seu nascedouro nos cenários da vida pessoal e profissional da proponente desta pesquisa.

No tocante aos aspectos pessoais, a justificativa se dá pelas circunstâncias de tratamentos desiguais experimentados, que se estenderam da infância à vida adulta, dentre eles a trajetória escolar. Em acatamento às exigências da ditadura estética, a mulher negra tem a sua identidade étnica violada; em meio à impregnação de conceitos e paradigmas sobre o que é ser bela ou feia, em uma sociedade racista. São vozes nas quais vigoram os visuais forçosos dos cabelos alisados, do nariz afilado e outros afins, que findam por dizer qual é o lugar da mulher negra na sociedade. De modo geral, essa situação violenta, tão presente no mundo das tendências, colabora para que instâncias da vida em sociedade sintam-se “autorizadas” a ditarem quando ou não estará “na moda” assumir o cabelo crespo ou cacheado, por exemplo. Situações nesse sentido, mutilam aquilo que é entendido como cultura da outridade. E a escola necessita estar preparada para tratar temas nesse crivo.

Nas vivências profissionais, relacionam-se aos experimentos quando professora do curso de Pedagogia, por ocasião de disciplinas relacionadas ao Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil (2011). As evidências de sala de aula geraram algumas provocações, ao perceber que os futuros professores, nos momentos de socialização do estágio, mostravam-se incomodados com situações sobre um dos observatórios de estágio. Os relatos desses sujeitos delatavam formas de tratamentos desrespeitosos entre as crianças negras e não negras, nas quais as professoras regentes deixavam passar despercebidos e, diga-se de passagem, na via da “normalidade”.

Nas inferências apresentadas, os professorandos davam entender também, a existência de tratamentos hierárquicos, em benfeitoria às crianças negras e não negras, por parte das professoras regentes. Como em vários relatos, os professorandos pontuavam as mesmas questões, e as informações, além de repetitivas, passaram a ser preocupantes.

A despeito disso, a disciplina abriu espaço, de forma opcional, para que a partir de situações concretas de ensino fosse trabalhada a temática diversidade. Foram propostos e aprofundados nas reflexões, vários temas concernentes à Educação Inclusiva, dentre eles, a questão étnico-racial. Mas, tão surpreendente quanto tomar conhecimento sobre os relatos da existência de quadros discriminatórios, foi o impasse de que, para um número superior a 30 futuros pedagogos, não houvesse sequer uma proposta direcionada à temática étnico-racial. Essa situação, para a professora proponente da disciplina de estágio curricular, levando em conta o seu envolvimento pessoal com o tema, gerou profunda inquietação.

Não obstante, surgiu um sentimento de desconforto, fomentando hipóteses merecedoras de observação no cenário acadêmico. Entre os pontos levantados, está o fato de que, à guisa de determinações legais, a responsabilidade pela formação das crianças brasileiras – da Educação Infantil aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – seja do pedagogo. Se este profissional não obtiver preparo teórico-prático para enfrentar as situações racistas que ocorrem em sala de aula com as crianças, o que esperar dessa geração, no tocante à prática da alteridade? Até que ponto a exploração de temas relacionados às questões étnico-raciais na graduação pode contribuir com uma formação pedagógica sensível ao enfrentamento do racismo? Qual espaço do currículo do curso de Pedagogia se destina ao tratamento das questões étnico-raciais? Considerando a tríade ensino-extensão-pesquisa, qual delas confirmaria alguma forma de investimento na formação sólida e específica do pedagogo para atuação com a questão étnico-racial? E quanto aos professorandos mencionados, estaria o seu grau de insensibilidade relacionado à ausência de reflexões acadêmicas nas disciplinas anteriores ao Estágio supervisionado em docência? De resto, cumpre indagar: ainda prevalece o equívoco de que o tema “História e Cultura Afro-Brasileira” seja tarefa de segundo plano para o pedagogo, conferindo atividade exclusiva do professor historiador?

Consoante as provocações expostas, esta pesquisa toma fôlego, na perspectiva de uma proposta exequível de licenciatura que se respalde no cumprimento das exigências legais que formatam a integralidade do curso de Pedagogia. Nessas considerações, a pesquisa tem como objetivo geral: Analisar a proposta curricular do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás, quanto à inserção da temática Educação para as Relações Étnico-Raciais negras, em cumprimento à Lei n. 10.639/2003. E como objetivos específicos: Discutir o trajeto da oficialização da temática “História e Cultura Afro-Brasileira/ERER” no cenário educacional brasileiro; Aprofundar em reflexões sobre as bases que dão cientificidade ao estudo e ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira/ERER”; Levantar informações sobre atividades

relacionadas à Lei 10.639/2003, por meio de análise do ementário das disciplinas do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás/Unidade Universitária de Crixás; Examinar as estratégias teórico-metodológicas adotadas nas ações desenvolvidas no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás/Unidade Universitária de Crixás, em relação à Lei 10.639/2003; Arrolar as ações relacionadas à temática étnico-racial negra existentes no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás/Unidade Universitária de Crixás; e Apresentar propostas pedagógicas que evidenciem a exequibilidade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira/ERER” para as disciplinas do curso de Pedagogia.

Com base nesse ensejo, ao entender o currículo como ferramenta em constante processo de debate, com afincamento às diferentes perspectivas decorrentes na vida em sociedade, foi adotada a pesquisa qualitativa em educação, por meio da metodologia de estudo de caso educacional (ANDRE, 1995, 2005; LÜDKE e ANDRÉ, 1986), com aporte às técnicas de pesquisa de campo e análise documental (ANDRE, 1995; MARCONI e LAKATOS, 2009). A pesquisa inclui, portanto, o estudo sobre o curso de Pedagogia da UEG, com especial atenção à sua matriz curricular unificada. O primeiro objeto de estudo, pela conjuntura de suas ações pedagógicas e o segundo, pela necessária análise das disciplinas listadas e seus respectivos conteúdos de ensino.

Para melhor detalhamento, esta produção acadêmica se divide em três capítulos. O primeiro, intitulado *As questões étnico-raciais negras e sua legitimação na agenda educacional brasileira* – analisa a oficialização do estudo e ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira/ERER”. Foi elaborado na perspectiva de fomentar os aparatos políticos decisórios que rezam sobre a obrigatoriedade dessa temática no cotidiano educacional. Com efeito, as discussões partem da análise da Constituição Federal Brasileira de 1988, culminando com a descrição crítico-reflexiva sobre os instrumentos legais para a área. Inclui ainda, menção a documentos oficiais que tratam da implementação da temática nas pautas educacionais brasileiras.

No segundo capítulo, a discussão eleita é sobre *O estudo e o ensino da História da África: aportes epistemológico e metodológico-didático* – o intento é aprofundar sobre as bases que dão cientificidade ao estudo e ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira/ERER”. Confere um nível de reflexões condizentes com a formação do profissional pedagogo, com amparo em pesquisas e produções de especialistas sobre o assunto, como Wedderburn (2005), Lima (2006) e Scaramal (2011). Ao eleger a reflexão sobre as bases epistemológicas, esta parte da produção se dedica ainda ao tratamento metodológico da temática Educação para as

Relações Étnico-Raciais negras. Trata-se de breves alusões ao tema, sob o endosso da Didática, no tocante a um fazer pedagógico balizado nas aspirações da valorização e reconhecimento das contribuições oriundas da cultura africana, para a formação da sociedade brasileira.

O último capítulo, que traz como abordagem: *As questões étnico-raciais na formação do pedagogo: falas e silêncios do currículo* – sumariza as reflexões gerais desta dissertação. Contém os elementos da pesquisa de campo, apresentando e refletindo os dados coletados sobre o curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás. *A priori*, faz uma alusão geral sobre as matrizes curriculares propostas pela Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Estadual de Goiás (2004, 2007 e 2009) para o respectivo curso. Este momento culmina com a análise do ementário das disciplinas obrigatórias do curso em referência, uma vez que se trata de uma matriz curricular unificada. *A posteriori*, a discussão centra olhar para uma turma de Pedagogia (2009-2012) da Universidade Estadual de Goiás/Unidade Universitária de Crixás, cujas situações vivenciadas na disciplina de “Estágio supervisionado em docência na Educação Infantil” constituíram fundamentos para a realização desta pesquisa. Nesta etapa, procedeu-se à apresentação e apreciação crítica das Ementas e Planos de Ensino das disciplinas de Atividades de Enriquecimento e Aprofundamentos – AEA propostas à turma supracitada.

Consoante o exposto, este momento da produção tem o seu fulcro em pesquisar o processo de implementação de ações relacionadas à formação do pedagogo, tendo presente a Lei n. 10.639/2003. Daí a necessidade de levantar informações sobre as atividades relacionadas a esta Lei tanto na esfera do ensino como da pesquisa e extensão, tendo como recorte temporal o quadriênio 2009-2012 do curso de Pedagogia.

Em linhas gerais, esta produção se vincula à necessidade de compreender os fenômenos da cultura e da Educação para as Relações Étnico-Raciais negras. Para tal, traz a debate questões fundamentais, que conferem graus de legitimidades tanto à guisa das exigências educacionais como discussões nas quais alcançam amparo as bases epistemológica e didático-metodológica sobre as questões étnico-raciais.

Com efeito, por considerar a educação um espaço de simpática acolhida para a formação do cidadão que a sociedade espera, esta produção tem a sua relevância, na perspectiva de ser mais uma fonte convidativa ao debate sobre a prática da alteridade, portanto da mudança e da transformação social.



## 1. AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NEGRAS E SUA LEGITIMAÇÃO NA AGENDA EDUCACIONAL BRASILEIRA

O momento atual se apresenta, em termos de documentos que oficializam as políticas de ações afirmativas, um salto de conquistas para os grupos que vivem em vulnerabilidade social, ao primar pela construção de instrumentos e programas de promoção da cidadania. A partir da década de 1990, momento em que a atual Constituição Federal brasileira ainda desfrutava a sua infância, várias medidas ocorreram no seio social. À educação, foi delegada a responsabilidade de acompanhar as mudanças e transformações e, dessa forma, alterou o seu *modus operandi* no convívio social. Desta feita, vários documentos oficiais tomam voz e vez, gerando uma avalanche de expectativas. Especificamente, com a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e outros marcos posteriores, traçados sob a perspectiva de atender aos seus chamamentos.

Em linhas gerais, situações concretas permitem afirmar, que a partir de 2003, vários setores sociais passaram a se beneficiar pelas medidas adotadas em favor das minorias. E, de maneira especial, aqueles grupos desprovidos de melhores condições de vida, como a população negra<sup>1</sup>, por exemplo. Entre essas medidas está a criação da SEPPIR, em 21 de março de 2003, que instituiu a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial; a promulgação da Lei n. 10.639 de 2003, que tornou obrigatório nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, o ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira”; bem como a Lei n. 11.645 de 2008, que altera aquela, por incluir no currículo escolar, a cultura dos povos indígenas, no mesmo nível de tratamento e respaldo legalmente ofertado à cultura dos povos negros.

Por sua vez, a inclusão do dia 20 de novembro, denominado Dia Nacional da Consciência Negra, no calendário escolar, notadamente, oportunizou a vivência de mudanças concretas, com fins à inversão dos quadros de desigualdades raciais no Brasil. As instituições de ensino passaram, obrigatoriamente, a vivenciar temas relacionados à população negra.

---

<sup>1</sup> A definição do termo “negro” recebe diferentes vieses. O primeiro deles, para a maioria das pessoas, exerce forte relação com as características físicas, no entanto, não se limita a elas. Desta feita, “[...] trata-se, também, de uma escolha política. Por isso, o é quem assim se define” (BRASIL, 2004, p. 15). Em uma segunda acepção, está relacionada aos quesitos utilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em que preto é um quesito para classificar a cor da população brasileira, ao lado dos outros – branco, pardo e indígena. A despeito disso, “pesquisadores de diferentes áreas, inclusive da educação, para fins de seus estudos, agregam dados relativos a pretos e pardos sob a categoria negros, já que ambos reúnem, conforme alerta o Movimento Negro, aqueles que reconhecem sua ascendência africana. [...] O termo negro começou a ser usado pelos senhores para designar pejorativamente os escravizados e este sentido negativo da palavra se estende até hoje. Contudo, o Movimento Negro ressignificou esse termo dando-lhe um sentido político e positivo” (BRASIL, 2004, p. 16).

Outro aspecto importante a ser observado no cenário político brasileiro está na nomeação de pessoas negras para atuarem em órgãos dos Poderes Executivo e Judiciário. No campo ministerial, por exemplo, observou-se nomes de personalidades negras como o cantor Gilberto Gil - Ministério da Cultura; Marina Silva - Ministério do Meio Ambiente; Benedita da Silva - Ministério do Desenvolvimento Social; Matilde Ribeiro - Ministério da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial; e Joaquim Barbosa - Ministério do Supremo Tribunal Federal.

Com base nessas considerações, a ênfase deste capítulo está na análise de documentos oficiais brasileiros, na perspectiva de relacionar o teor desses documentos às questões étnico-raciais; refletindo a educação como cenário selecionado para a veiculação de propostas que caminhem rumo à construção da igualdade e da equidade<sup>2</sup> social.

### 1.1 Constituição Federal do Brasil de 1988

Caracterizada sob a égide de Lei fundamental e suprema do país, a Constituição da República Federativa do Brasil, propagada em 05 de outubro de 1988, precedida pelas Constituições Federais de 1824, 1891, 1934, 1937, 1946 e 1967; recebe o posto de parâmetro que valida as demais condições normativas do país. Situando-se, portanto, no topo dos ordenamentos da jurisdição brasileira.

A análise deste documento faz jus à necessidade de identificar, no âmago das discussões às quais esta produção se ampara, a existência de proposições e imperativos que deem respaldo à discussão em tela. Daí a centralidade de ser o primeiro documento oficial analisado neste capítulo, tanto pela ordem cronológica como pelo *status* de compor o referencial maior na legislação do país. Para tal, a pesquisa privilegiou cinco palavras-chave que pudessem favorecer o entendimento das questões levadas à discussão neste trabalho, que são: educação; cultura/cultural, discriminação, racismo e preconceito.

Educação<sup>3</sup>: A expressão aparece no texto constitucional 55 vezes<sup>4</sup>. A primeira menção dada no documento está explícita no Capítulo II, que trata dos Direitos Sociais. Conforme reza o Artigo 6º, “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a

<sup>2</sup> Para D’Adesky (2001, p. 232-233), equidade se relaciona à possibilidade de considerar “o respeito à pessoa humana na apreciação do que lhe é devido”. Dessa forma, quando “[...] aplicada à sociedade, ela tem por vocação estabelecer um equilíbrio entre os indivíduos pertencentes às diversas coletividades e grupos culturais. [...] Equidade é a busca de critérios mais exigentes de igualdade”.

<sup>3</sup> Conforme Libâneo (1994, p. 30, grifos do autor), educação é o “[...] conjunto das ações, processos, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais”.

<sup>4</sup> Essa contagem foi realizada a partir de uma pesquisa refinada, utilizando o comando “Ctrl+F”.

moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (Redação dada pela Emenda Constitucional n. 64, de 2010).

Ao longo dessas considerações, é de suma importância destacar a centralidade que a educação recebe no documento maior que rege o país; ocupando o *status* de primeiro lugar no elenco dos Direitos Sociais, isto é, das condições indispensáveis para a existência humana.

A análise do Artigo 6º, por certo, sugere a menção do Artigo 5º, o qual assevera que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]”. Essa explicitação garante tanto aos brasileiros como aos estrangeiros residentes no País à “inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”. Todavia, no tocante à educação, especialmente, quando a intenção é refletir os marcos igualitários presentes no país, percebe-se que há avanços contemplados na contemporaneidade. Por exemplo, no século XIX, em relação à educação, a população negra não desfrutava tratamentos de igualdade. Ou seja, conforme a observação levantada por Ribeiro e Adão (2012, p. 01), “ao longo de sua trajetória histórico-social, o Brasil apresentou, até mesmo em termos de seus aspectos legais, uma postura muito ativa, retratando ranços de discriminação e de racismo perante a população afro-descendente<sup>5</sup>”. Esses autores ressaltam a existência da Lei n. 01, de 04 de janeiro de 1837, que legalizava a proibição dos escravizados e dos africanos de frequentarem os bancos escolares, conforme expresso em seu Artigo 3º de que:

São proibidos de freqüentar as escolas públicas:

§ 1º Todas as pessoas que padecem de moléstias contagiosas

§ 2º Os escravos e os pretos Africanos ainda que sejam livres ou libertos (CUNHA, 1997 *apud* RIBEIRO & ADÃO, 2012, p. 01).

Outro documento legal apresentado na discussão em pauta é o Decreto n. 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecendo “que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores” (BRASIL, 2004, p. 07). Vale acrescentar ainda que, no campo das previsões

---

<sup>5</sup> A expressão “afro-descendente” se “refere aos/às descendentes de africanos(as) na diáspora, em contextos de aproximação política e cultural, e é utilizado como correlato de negros(as) (ou, às vezes “pretos”) nos países de língua portuguesa, como o Brasil” (BRASIL, 2006b, p. 215). Em se tratando de países de língua inglesa, como os Estados Unidos, por exemplo, o termo foi cunhado de *african american*, e é usado também o termo *Black* (BRASIL, 2006b). Acrescenta Melo (2008, p. 241, grifos da autora), que “comumente, a palavra *afro-descendente* desliza para *negro*”. Logo, o termo “afro-brasileiro”, Ferreira (1986) designa aquele que pertence à África e ao Brasil, em outras palavras, o negro brasileiro. Conforme Borba (2002), o termo diz relação à África e ao Brasil, simultaneamente. E, em linhas gerais, “[...] a acepção [...] carrega em seu bojo o que diz respeito tanto ao Brasil quanto à África (MELO, 2008, p. 237).

constantes no Decreto n. 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, “os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares” (BRASIL, 2004, p. 07).

À ótica dessas observações, conforme o Decreto n. 7.031-A, aproximadamente dez anos depois, e para ser mais preciso, em 13 de maio de 1888, ocorre o marco histórico da legalização de igualdade entre brancos e negros, ou seja, a libertação dos escravos no Brasil. Obviamente, institucionaliza-se, com esse marco, a ideologia da democracia racial. Mas afinal, o que, de fato, implicou, aos olhos das críticas relevantes, a libertação dos escravos? Conforme Cavalleiro (2001, p. 28), a “[...] a libertação dos escravos, [...] tornou os africanos e afro-brasileiros iguais ao homem branco, perante a lei. Esse era apenas o início de uma ‘nova’ sociedade”. E acrescenta que

[...] a ideologia da ‘democracia racial’ aparece como um elemento complicador da situação do negro. Essa ideologia, embora se tenha fundamentado nos primórdios da colonização e tenha servido para proporcionar a toda a sociedade brasileira o orgulho de ser vista no mundo inteiro como sociedade pacífica, persiste fortemente na atualidade, mantendo os conflitos étnicos fora do palco de discussões. Embora ainda exerça muita influência na sociedade, pouco contribui para melhorar concretamente a situação dos negros. Representa falácia que serve para encobrir as práticas racistas existentes no território nacional e isentar o grupo branco de uma reflexão sobre si mesmo (CAVALLEIRO, 2001, p. 28-29).

É interessante destacar também, a comparação que faz Hasenbalg (1990, p. 02) acerca da situação do racismo nos Estados Unidos com o sistema adotado no Brasil. Ele destaca, que

[...] o Brasil teve de lidar depois da abolição com o ‘problema’ posto pelos ex-escravos e descendentes de africanos. A solução adotada pela nação para este ‘problema’ fornece a chave para o entendimento das relações raciais no Brasil Republicano. Esta solução não implicou um sistema de segregação racial semelhante ao dos Estados Unidos, mas o branqueamento e a integração simbólica dos brasileiros não brancos através da ideia da democracia racial.

Para Nascimento (1983, p. 28), a democracia racial se apresenta como um instrumento da hegemonia branca brasileira. Constitui, nada mais nada menos, que “[...] uma fachada despistadora que oculta e disfarça a realidade de um racismo tão violento e destrutivo”. E prossegue o autor, denunciando que “[...] não se resolvem problemas utilizando-se o método avestruz: o método de ignorar a realidade concreta metendo a cabeça na areia” (NASCIMENTO, 1983, p. 28).

Em linha gerais, uma leitura comprometida sobre esse acontecimento gera a inferência de que as reais intenções da lei abolicionista (a de n. 3.353, de 13 de maio de 1888), com ênfase aos retratos apresentados no pós-abolição, representou, de fato, segregação social e econômica para os ex-escravos e seus descendentes. Estes, despossuídos e desprovidos de

amparo às necessidades materiais imediatas para a sua sobrevivência, tiveram suas vidas mais agravadas ainda.

Retomando à análise da Constituição Federal, ainda no que tange à educação, em relação às competências das instâncias União, Estados, Distrito Federal e Municípios; o Artigo 23, em seu Inciso V, expõe como responsabilidade para esses entes, a tarefa de “proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência”. O Artigo 205 expõe a educação como “direito de todos”, sendo o usufruto desse direito a constituição de um “dever do Estado e da família, [...] visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

O Artigo 227, por sua vez, reforça a questão do “dever da família, da sociedade e do Estado” em “assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade”, o direito à educação, dentre outras prioridades essenciais para a existência humana.

Cultura/cultural: Estes termos são apresentados 61 vezes<sup>6</sup> no documento legal. Consoante o exposto no Artigo 24, Inciso IX, faz-se competência para a União, os Estados e o Distrito Federal “legislar concorrentemente sobre: IX - educação, cultura, ensino e desporto”.

A partir do que dispõe o Capítulo III, que trata da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I - da Educação, em conformidade com o Artigo 210, “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. O texto é bastante claro e incisivo, quanto ao zelo sobre os valores culturais.

Relacionando essa exposição legal com a recepção dada à população vítima da diáspora negra<sup>7</sup> no Brasil Colônia, sobre o aspecto cultural, as contribuições de Ribeiro (1995) chamam atenção acerca da vinda forçosa desses povos para as terras brasileiras. Trata-se de um movimento que confirmou o divórcio com a cultura africana, em especial, os aspectos relacionados à diversidade linguística. Os negros oriundos de diferentes regiões do continente africano eram forçados a se comunicarem na língua de “seus donos”; e ainda, a própria religião, que “foi até utilizada como fator de discórdia” (RIBEIRO, 1995, p. 115). E acresce:

---

<sup>6</sup> Essa contagem foi realizada a partir de uma pesquisa refinada, utilizando o comando ctrl+f.

<sup>7</sup> A expressão “diáspora” se refere ao deslocamento (marcadamente forçoso ou incentivado), de grandes massas populacionais oriundas de um determinado espaço para várias áreas de “acolhimento” distintas. Em linhas gerais, diáspora vem denotar a dispersão de qualquer povo ou etnia pelo mundo. Adão (2007, p. 15), baseado em Munanga (1999), afirma que a expressão “diáspora negra” designa “os negros de origem africana deportados para outros continentes e seus descendentes – os filhos de escravos na América”. Cumpre destacar, que a maior ênfase à diáspora, corresponde ao modelo de manifestação sofrido pelos africanos, também chamada de Diáspora Negra. Em linhas gerais, assumiu o posto de fenômeno sociocultural e histórico sucedido em países além África, via imigração forçada.

[...] Iam sendo radicalmente deculturados pela erradicação de sua cultura africana. Simultaneamente, vão se aculturando nos modos brasileiros de ser e de fazer, tal como eles eram representados no universo cultural simplificado dos engenhos e das minas. Têm acesso, desse modo, a um corpo de elementos adaptivos, associativos e ideológicos oriundo daquela protocélula étnica tupi que se consentiu sobreviver nas empresas, para o exercício de funções extraprodutivas. Só através de um esforço ingente e continuado, o negro escravo iria reconstituindo suas virtualidades de ser cultural pelo convívio de africanos de diversas procedências com a gente da terra, previamente incorporada à proto-etnia brasileira, que o iniciaria num corpo de novas compreensões mais amplo e mais satisfatório. O negro transita, assim, da condição de *boçal* – preso ainda à cultura autóctone e só capaz de estabelecer uma comunicação primária com os demais integrantes do novo contorno social – à condição de *ladino* – já mais integrado na nova sociedade e na nova cultura (RIBEIRO, 1995, p. 115-116).

Embora possa parecer, não foi apenas o ingresso forçoso em uma nova cultura que vitimou a população negra. O processo perdurou por toda a existência desses povos no Brasil – da diáspora à abolição. Berço que, mui forçosamente, engendrava a existência de um novo “laço familiar” (MOURA, 1994). O quadro do pós-abolição teve as suas gravidades não apenas no plano socioeconômico, mas também cultural. Situação essa que levava esses povos à margem dos Direitos Sociais, na disputa de

[...] sua sobrevivência social, cultural e mesmo biológica em uma sociedade secularmente racista, na qual técnicas de seleção profissional, cultural, política e étnica são feitas para que ele permaneça imobilizado nas camadas mais oprimidas, exploradas e subalternizadas (MOURA, 1994, p. 160).

Outro ponto em destaque na análise do texto Constitucional, em sua Seção II, que trata da Cultura, conforme reza o Artigo 215, § 1º e 2º, que

o Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º - O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

2º - A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais.

A análise dessas garantias explícitas na Lei Magna brasileira confere um nível de amparo que dá autenticidade à preservação dos traços culturais construídos ao longo da colonização do Brasil. Notadamente, aos povos que fizeram parte de sua formação sócio-histórica; e que contribuíram decisivamente para a escrita de um lastro histórico rico em termos de culturas e tendências, formando a diversidade étnica do povo brasileiro. A partir do que expõe o Artigo 216 e seus Incisos I a V, são apresentados os eixos constitutivos do patrimônio cultural brasileiro. Para tal,

constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à

ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I - as formas de expressão;

II - os modos de criar, fazer e viver;

III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

O texto legal tem a sua ênfase, ao contornar um universo de atividades que fazem, ao longo do que mais importante possa ser considerado como aspecto inevitavelmente relacionado às abrangências culturais. Marcadamente, a preservação da identidade<sup>8</sup> dos grupos étnicos formadores do país, cunhando um discurso abrangente e comprometido com a necessária preservação dos aspectos que estruturam o multiculturalismo brasileiro.

Em outras palavras, explicita a oportunidade de que a ancestralidade<sup>9</sup> seja algo notório a se tomar conhecimento pelas gerações futuras. Portanto, uma história digna de ser contada, para que o presente seja interpretado sob as bases da realidade de um passado sem omissões. De certa forma, sela perspectivas para um futuro sustentado por científicações e não por uma linha de pensamento meramente hipotética ou distorcida.

O Artigo 227, conforme exposto anteriormente na íntegra, quando abordado sobre a educação, confere, na mesma proporção, o direito à cultura<sup>10</sup> (Redação dada pela Emenda Constitucional n. 65, de 2010). O Artigo 242, § 1º, faz alusão ao ensino da História do Brasil, fomentando que as discussões presentes deverão levar “em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”. Percebe-se aí, a relação

<sup>8</sup> A noção de **identidade** recebe várias abordagens em diversas áreas do conhecimento, imprimindo uma linha de interpretação que trata de vários tipos de identidade. No entanto, na contemporaneidade, os indivíduos constroem e portam várias identidades, as quais se manifestam nas esferas sociais, étnicas e raciais, de faixa etária, gênero e orientação sexual e outros. Nesse sentido, “à identidade racial ou étnica, o importante é perceber os seus processos de construção, que podem ser lentos ou rápidos e tendem a ser duradouros. É necessário estar atento aos elementos negativos, como os estereótipos e as situações de discriminação. Além disso, é necessário ater-se à vontade de reconhecimento das identidades étnicas, raciais e de gênero dos indivíduos e dos grupos” (BRASIL, 2006b, p. 220).

<sup>9</sup> A palavra “ancestralidade” representa, tanto para os africanos como para os seus descendentes, proeminência no conjunto de valores de mundo. Em linhas gerais, “remete aos mortos veneráveis, sejam os da família extensa, da aldeia, do quilombo, da cidade, do reino ou império, e à reverência às forças cósmicas que governam o universo, a natureza” (BRASIL, 2006b, p. 216). Para Souza (2003), está vinculado à categoria de memória, bem como ao contínuo civilizatório africano, que alcança a atualidade, raiando energia mítica e sagrada. Dessa forma, traduz a alegria de participar de um espaço cingido por práticas civilizatórias e o viver dos antepassados.

<sup>10</sup> As expressões “cultura” e “cultura negra” remetem à noção de conceito central das humanidades e das ciências sociais, estando em correspondência com um terreno explícito de lutas políticas. Assevera Sodré (1988) que a manifestação de cultura está comprometida com a particularidade do indivíduo ou do grupo no mundo. Nesse sentido, a noção de cultura indissocia-se da ideia de um campo normativo. Outro conceito atribuído ao termo, a profere como “estratégia central para a definição de identidades e alteridades no mundo contemporâneo, um recurso para a afirmação da diferença e da exigência do seu reconhecimento e um campo de lutas e de Contradições” (BRASIL, 2006b, p. 217).

recíproca entre o texto constitucional e os documentos oficiais mais recentes, como é o caso específico da Lei n. 10.639/2003, que será abordada com mais detalhe ainda neste capítulo.

**Discriminação:** Essa expressão é mencionada cinco vezes na Constituição Federal de 1988. O Artigo 3º, que expõe sobre os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, preceitua, em seu Inciso IV, a aspiração de “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

A partir do que dispõe o Título II, que trata dos Direitos e Garantias Fundamentais - Capítulo I, preceituando sobre os Direitos e Deveres Individuais e Coletivos; o Inciso XLI do Artigo 5º reza, que “a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais”.

O Artigo 227 faz referência à absoluta prioridade relativa à seguridade do cidadão aos Direitos Sociais, com ênfase à criança, ao adolescente e ao jovem. Torna claro, que o provimento desse dever está diretamente relacionado à tarefa de prevenir esse grupo de situações “de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (Redação dada pela Emenda Constitucional n. 65, de 2010).

**Racismo:** Este termo é mencionado apenas duas vezes no texto constitucional. No Título I, que zela dos Princípios Fundamentais, o Artigo 4º, Inciso VIII, reza que “a República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios: VIII - repúdio ao terrorismo e ao racismo”. Ao tratar dos Direitos e Garantias Fundamentais, no que diz respeito aos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos, consoante o exposto no Artigo 5º, Inciso XLII, “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei”.

**Preconceito:** Esta expressão elencada vem explicitada no preâmbulo do documento, sob a seguinte redação:

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL.

O segundo momento em que a expressão aparece, é no Artigo 3º, Inciso IV, impetrando como objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.



Diante dos apontamentos levantados nas discussões iniciais deste capítulo é notório destacar que, a Constituição de 1988, apresenta perspectivas firmadas na questão da cidadania, portanto, na dignidade da pessoa humana. Entretanto, há que ressaltar, que não se pode deixar passar despercebido o predomínio de uma realidade ainda marcada por posturas subjetivas e objetivas que revelam, em larga escala, exacerbados níveis de preconceito e discriminação à população negra. Mesmo em dias de medidas que preceituam situações reais de acesso à escolarização, muito ainda há que ser feito. Isso diz respeito ao enfrentamento de dificuldades que respaldem não tão somente o acesso da classe à educação, mas à permanência, com sucesso, nos espaços escolares.

Ao lado disso, é conveniente destacar, que o acesso à educação constitui a cátedra de um dos principais organismos de transformação de um povo. Portanto, compete aos educadores, o acionamento de um nível de protagonismo profissional empenhado com a elevação do ser humano na sua integralidade. Ao fazê-lo, primarão pela formação de valores, hábitos e comportamentos que reverenciem as diferenças e as peculiaridades próprias de grupos e minorias. Assim pensando e fazendo a educação, seus propósitos abrirão caminhos para a expansão da cidadania.

## 1.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1996

Há exatos 35 anos, após a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, criada em 20 de dezembro de 1961 – LDBEN n. 4.024/1961, seguida da LDBEN n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, a nação brasileira toma conhecimento da LDBEN n. 9.394; que estabelece as normativas gerais da seara educacional, atualmente. Conhecida como a Lei Darcy Ribeiro (1996) foi sancionada em 20 dezembro de 1996, no governo Fernando Henrique Cardoso.

A atual LDBEN encontra-se distribuída em 92 Artigos. O seu conteúdo reúne normativas que abrangem as diversas áreas da educação nacional, conferindo o posto de instrumento orientador soberano do ensino no Brasil. Contém, pois, “todos os dispositivos concernentes ao sistema educacional brasileiro, que, desde 1996, está disciplinado em todos os níveis – da creche à universidade, passando por todas as modalidades de ensino especial” (BRASIL, 1996, p. 07).

Esta Lei tem como perspectiva oportunizar ao cidadão estar a par das medidas, regras e princípios gerais aos quais a educação inscreve, escreve e descreve a sua participação na esfera social. Daí a necessidade extrema de sua constante atualização e aprimoramento, em

correspondência às mudanças que perpassam o cenário social. Desta feita, o propósito maior de sua publicação é “aproximar o cidadão dos conteúdos legislativos, para conhecimento de seus direitos e deveres, e assim estimular a participação consciente por parte da população” (BRASIL, 1996, p. 08).

Autenticando a Constituição Federal de 1988, mais precisamente com o Artigo 205, o Título II, que trata dos Princípios e Fins da Educação Nacional, a LDBEN expõe, no Artigo 2º, que a educação se constitui “dever da família e do Estado”. Tem a sua inspiração “nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. O Artigo 3º, Inciso II, afirma como princípio para o ensino escolar, a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”.

No Capítulo II, que trata da Educação Básica, em seu Artigo 26, a Lei versa sobre os currículos do Ensino Fundamental e Médio. Preceitua sobre a necessidade da educação “ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”. Em específico, no § 4º, neste mesmo Artigo, a Lei enfatiza que “o ensino da história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”. Há que ressaltar, que a discussão sobre a questão cultural será retomada ainda neste capítulo, no tópico seguinte, quando será tratada a Lei n. 10.639/2003, com ênfase às alterações no Artigo 26-A da LDBEN n. 9.394/1996, acrescido pelas respectivas Leis.

Outro ponto importante para essa discussão é sobre o que a LDBEN, Lei n. 9.394/1996 preceitua em relação ao ensino religioso. Consoante o exposto no Artigo 33, este se caracteriza em matrícula facultativa, sendo compreendido como parte integrante da formação básica do cidadão, constituindo-se disciplina dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental. A Lei é precisa, ao assegurar “o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo” (Art. 33). O texto é enfático à não existência de quaisquer intentos em fazer da escola palco de discursos e práticas empenhadas em converter o público escolar a uma determinada religião, constituindo-se ato de proselitismo religioso, o que implica infringir aos preceitos desta Lei.

No Capítulo IV, que reza sobre a Educação Superior, o Artigo 43 aborda sobre as finalidades desse nível de ensino. O Inciso I do Artigo 43 preceitua sobre “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo”. O Artigo 52, Inciso I, concebe as universidades como instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior. Essas se caracterizam pela “produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional”.

À guisa de considerações, a análise da Lei geral da educação brasileira, neste trabalho, teve o objetivo de situar os marcos discursivos nela apresentados, que pudessem dar sustentação à Lei de referência para essa pesquisa – a 10.639/2003. Para tal, reuniu abordagens acerca dos artigos que se relacionam o mais diretamente possível com o tema. Portanto, os tópicos seguintes, como anunciado anteriormente, farão retomadas à LDBEN n. 9.394/1996.

### 1.3 A Lei n. 10.639/2003 e seus marcos precedentes

Sinônimo de medida de reparação quanto às injustiças para com os povos negros, a Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003 referenda a quitação da dívida social contraída desde os idos da colonização brasileira. O fulcro dessa Lei está na inclusão obrigatória da temática “História<sup>11</sup> e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino.

Com efeito, por ter a educação como espaço para os anseios das lutas de recuperação de sua história, a Lei n. 10.639/2003 contribuiu com alterações de grande peso na Lei maior que organiza a educação nacional, a LDBEN n. 9.394/1996, que passou a vigorar acrescida dos Artigos 26-A, 79-A e 79-B.

Conforme o Artigo 1º da Lei n. 10.639/2003, a recomendação legal é de que:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.  
 § 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

<sup>11</sup> Notadamente, a **História da África** define a “História das sociedades africanas, escrita e/ou narrada por africanos(as), afrodescendentes e pesquisadores/as de outros grupos étnico-raciais que apresentam a África em suas diversas conexões espaço-temporais, sem se limitar ao período do capitalismo mundial mercantilista e à escravidão moderna (séculos XVI a XIX). A história da África pode ser igualmente relacionada ao pan-africanismo, à negritude, ao movimento de descolonização e independência dos países africanos, ao racismo em escala mundial e às sociedades africanas contemporâneas” (BRASIL, 2006b, p. 219).

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

Esta Lei vetou o § 3º do Artigo 26 e o 79-A, da LDBEN n. 9.394/1996, sendo este substituído pelo Artigo 79-B, com a seguinte redação: “o calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’”.

Para um melhor detalhamento da Lei n. 10.639/2003, procede-se à apresentação de alguns marcos que precederam ao seu surgimento. Com efeito, organiza-se uma apresentação sucinta e cronológica das medidas levantadas pelo Movimento Negro<sup>12</sup>. Medidas essas que convergiram para a educação ser apontada como cenário de combate ao preconceito, ao racismo e à discriminação, visando à inserção da população negra nas esferas de poder da sociedade.

Na década de 1930, a Frente Negra Brasileira (FNB) já defendia a inclusão do negro na sociedade, mas nada falava sobre a África, sobre a história do negro no Brasil e nem do período da escravidão. Uma das frentes de trabalho daquela organização foi a educação, assumindo o currículo oficial da época, embora voltada unicamente para a alfabetização.

Destaca Velasco (2009) que a FNB configurou um nível de atuação que reuniu, ao mesmo tempo, discussões políticas e de fomento à educação e ao entretenimento de seus membros. Tendo como objetivo primordial “estimular o ingresso dos negros nas escolas superiores do saber em todos os níveis” (VELASCO, 2009, p. 2397); dando especial atenção à criação de escolas para alfabetização de crianças, jovens e adultos. Desse cenário de intenções, esta entidade do Movimento Negro se destaca como “uma das primeiras vozes brasileiras a exigir da república políticas públicas em benefício da população negra que, pela escravidão, sofreria de ‘entorpecimento cultural’” (VELASCO, 2009, p. 2397).

Nos idos de 1940, surgiu o Teatro Experimental do Negro (TEN) que veio com a proposta de resgate do continente africano e da História do negro no Brasil. Pode-se dizer que é o TEN, que marca o início da luta pela inclusão da História do negro no Brasil e da História da África no currículo escolar. O sentido pedagógico do TEN teve como legado a reeducação tanto dos negros como dos brancos. Primeiro, pelo objetivo de “transformar a ‘mentalidade’ do povo negro, despertando-lhe a consciência de seu valor próprio e de sua cultura particular; inculcar-lhe uma dignidade perdida, reabilitá-lo antes de mais nada ante si mesmo”

---

<sup>12</sup> A expressão **Movimento Negro** sinaliza a luta dos negros, sob a perspectiva “de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural” (SCHERER-WARREN, 1987, p. 13).

(MÜLLER, 1999, p. 05). Por conseguinte, para os brancos recai a ênfase quanto à “[...] sua responsabilidade na produção e reprodução do chamado ‘problema do negro no Brasil’, convocá-los a partilhar do esforço de mudança dos padrões de relacionamento interétnico e de superação da ideologia racista cristalizada entre eles” (MÜLLER, 1999, p. 05-06). De tal maneira, o pedagógico emerge como alternativa viável, respaldado pela esperança de “expor, ressaltar e positivar os valores negros junto a negros e brancos”; visando obter, progressivamente, “a quebra dos preconceitos, o reconhecimento da cidadania negra e uma equalização sem marcas de subordinação” (MÜLLER, 1999, p. 06).

Rosa (2007), em sua dissertação intitulada “Teatro Experimental do Negro: estratégia e ação” informa como objetivo primordial do TEN, a possibilidade de dar condições para que o ator negro representasse personagens livres dos estereótipos difundidos pelo teatro brasileiro, sobretudo, a partir do século XIX. Com o TEN, reforçaram-se as críticas aos papéis subalternos que eram vistos como apropriados para o ator negro. Destaca essa autora, que

[...] ao ser pensado como sujeito do próprio destino o negro a que o TEN queria atingir deveria assumir boa parte da responsabilidade para integrar-se, sem perder de vista a luta por condições efetivas para isso. Este objetivo determinou a abrangência de sua intervenção que assumiu uma série de reivindicações que o grupo reconhecia como parte da demanda da população negra brasileira, e que tentava abarcar através dos diversos projetos e eventos realizados. A investigação da trajetória do grupo e sua estratégia de ação mostram a maneira como esta iniciativa tão importante do movimento negro brasileiro relacionou-se com seu contexto (ROSA, 2007, p. 03).

Em 1974, tendo como cenário a cidade de Salvador, no Estado da Bahia, surge o primeiro bloco afro criado no Brasil: *Ilê Aiyê*, por iniciativa da Associação Cultural Ilê Aiyê. Emerge como uma entidade comprometida com a autoafirmação cultural e com o posicionamento de que os negros, a partir da expansão de sua herança africana, poderão resgatar a sua história e assumirem sua identidade étnica (SILVA, 1988).

Segundo Silva (1988), O Ilê Aiyê fomentou a estabilização do Movimento Negro da Bahia. Não obstante, essa efervescência resultou da movimentação cultural em curso, em torno da primeira metade da década de 1970, acionada por grupos culturais incomodados com a questão política do negro. Por sua vez, o *Ilê Aiyê* se prestou a um nível de trabalho político-cultural respaldado por questões relacionadas à identidade cultural, com fito na divulgação e revelação artística de compositores, cantores, bem como de instrumentistas, entre outros. Embora o cerne de suas ações seja o entretenimento, suas propostas de liberdade culminam com um ideário de formação de pessoas independentes. Em outras palavras, suas propostas

[...] já começavam a delinear na mente das pessoas a necessidade de se organizar um movimento negro político, reivindicativo e de oposição na Bahia, o ‘paraíso da

democracia racial'. A efervescência cultural e política era tamanha que, até o setor oficial foi pressionado a patrocinar eventos do movimento negro na época (SILVA, 1988, p. 12).

O *Ilê Aiyê* expressa, em suas práticas o anseio da autoafirmação cultural do negro no seio social. Nessa configuração, excede ao posto de um mero bloco carnavalesco, ganhando atenção na sociedade da época, pela reivindicação na qual os negros deveriam assumir sua condição racial.

Paralelo às ações supracitadas, observa-se ainda publicações que servem de horizontes para a discussão sociopolítica, que desencadeou o surgimento da Lei n. 10.639/2003, como a de Silva (1988). O teor de sua denúncia se ampara no argumento de que a ausência dos estudos africanos nos currículos escolares constitui uma forma de inferiorização ao negro. Em linhas gerais, sustenta, que o sistema de ensino brasileiro (da pré-escola à universidade), como mais um veículo de ocultação do passado histórico e da cultura do povo negro, na África e no Brasil. Com efeito, sua reivindicação chama atenção para o fato de que o negro, quando raramente aparecia nos livros didáticos, sempre esteve sob a ideologia subjacente de seus valores e de forma negativa. Seu posicionamento quanto à inclusão da “História da África” no currículo escolar, fundamenta-se na reivindicação de que:

[...] conhecer a história dos seus antepassados na África, ter a real dimensão da civilização e cultura da qual é descendente, é de vital importância para quebrar o conceito imposto pelo branco de que o negro é inferior porque descende de um povo selvagem e atrasado, bem como para reconstruir uma identidade sem complexos, fundamentada no reconhecimento do seu passado histórico e cultural (SILVA, 1988, p. 50).

Ressalta Silva (1988), que nos anos de 1983 e 1984, o Centro de Estudos Afro-Ocidentais e as entidades negras da Bahia já reivindicavam a inclusão nos currículos de 1º e 2º grau (atuais Ensinos Fundamental e Médio) a disciplina de “Introdução aos Estudos Africanos”.

Outro eixo de discussões, que ofertam bases sólidas para a Lei n. 10.639/2003, é a proposta desenvolvida por Cruz (1989, p. 51), cujo cerne é a “pedagogia interétnica”, a qual objetiva:

o estudo e a pesquisa do etnocentrismo, do preconceito racial e do racismo transmitidos pelo processo de socialização ou educacional (família, comunidade, escola, sociedade global e meios de comunicação social), além de indicar medidas educativas para combater os referidos fenômenos.

A proposta apresentada por este autor referenda o envolvimento de mecanismos que propiciem à sociedade de modo geral, vivenciar momentos de uma intervenção sistematizada.

Ela enfoca, sobretudo, espaços de educação formal como as escolas, teatros e a mídia em geral, a preocupação latente de construir a “elaboração de um currículo escolar baseado nos valores dos grupos étnicos subalternos” (CRUZ, 1989, p. 51). A proposta alternativa da Pedagogia Interétnica se assenta na seguinte concepção:

O Brasil é fundamentalmente um país de formação pluriétnica e multicultural, sendo que os grupos étnicos representados pelo negro e pelo índio ocuparam uma posição subalterna em relação ao grupo étnico dominante, representado pelo branco. Este é o senhor do país, comanda todo o processo político-econômico e cultural, ditando as normas, valores culturais e filosóficos, sem considerar os valores dos demais grupos étnicos existentes no país, resultando assim em um relacionamento antidualógico para com o negro e o índio (CRUZ, 1989, p. 81).

Notadamente, dentre as principais fontes que fazem referência à Lei n. 10.639/2003, percebe-se a alusão dada a esses aparatos legais, conceituando-os na proposição de documentos de extrema necessidade para o cenário sócio-educacional. Isto posto, as Leis em referência surgem como uma iniciativa de enfrentamento às injustiças que perpassam no cenário escolar, por oportunizar a vivência de debates relacionados às questões étnico-raciais.

Ao fazer um breve apanhado sobre as ações reivindicatórias à inserção dessas temáticas no currículo escolar brasileiro, foi possível levantar dados interessantes e merecedores de reflexão, visto o momento atual vivenciar discussões relevantes. Assim, a população negra não é um segmento a ficar isento do desenvolvimento social, uma vez que é perceptível o papel preponderante que esta parcela populacional constitui na formação histórica da sociedade brasileira (RIBEIRO, 1995; FIGUEIREDO, 2011). Observação essa que reforça mais ainda a presença de conteúdos significativos na agenda curricular das instituições de ensino brasileiras.

Conforme exposto, a discussão permitiu discorrer, de forma sucinta, sobre os percursos conjunturais que levaram à elaboração da Lei em referência, via apresentação dos posicionamentos assumidos pelos movimentos participantes do processo. Esses fatos respaldam a escolha da educação no combate ao preconceito e à discriminação racial, em evidência no Brasil.

#### 1.4 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

A Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004, é o documento que institui as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de

História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”; fruto de parceria entre o Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial.

O Conselho Nacional de Educação deliberou que as referidas Diretrizes deverão ser observadas pelas instituições de ensino, alcançando todos os níveis e modalidades da Educação Brasileira. Prerrogativa essa, tendo em vista o disposto no Artigo 9º, § 2º, alínea “c”, da Lei n. 9.131, de 25 de novembro de 1995; e com fundamentação no Parecer CNE/CP n. 3/2004, de 10 de março de 2004, e que a este se integra. Ressalta, em especial, o cumprimento das Diretrizes em referência, por parte das instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores (Artigo 1º).

Em conformidade com os § 1º e 2º do Artigo 1º dessa Resolução, é imperativo que:

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

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

O texto é relevante, no sentido de delegar responsabilidades às instituições de ensino. Dessa forma, o não cumprimento do previsto nessas Diretrizes poderá causar sanções às instituições que não concretizarem o proposto (cf. §2º). O § 3º desse Artigo define que é competência dos Conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, a iniciativa de “desenvolver as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas por esta Resolução, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos e seus respectivos sistemas”.

O Artigo 2º dispõe sobre o teor das orientações, princípios e fundamentos presentes no documento, contendo sugestões

para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

No § 1º deste mesmo Artigo, é apresentado o objetivo da Educação para as Relações Étnico-Raciais, que vem pautando como ações,

[...] a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.



O § 2º expõe o objetivo do ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, ensejando “o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos negros brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas”.

A Educação para as Relações Étnico-Raciais e o ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, conforme previsto no § 3º do Artigo 2º, “será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores”. Enfoques esses, que ficarão ao encargo das deliberações das instituições de ensino e seu respectivo corpo docente.

As propostas de cada instituição contarão com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino e terão a anuência de entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, com fins ao atendimento das indicações e recomendações explicitadas no Parecer do CNE/CP n. 3/2004 das Diretrizes em referência. Este texto é enfático ao respaldar a autonomia atribuída aos estabelecimentos de ensino para compor o rol das decisões proeminentes à temática.

Constitui papel dos sistemas de ensino e das entidades mantenedoras prover medidas de incentivos e criação de condições materiais e financeiras, no tocante à provisão “de material bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação tratada no *caput* deste artigo” (Artigo 3º, § 1º). No § 2º, deste mesmo Artigo, consta que o aprofundamento dos estudos relacionados à temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais, fica ao encargo das coordenações pedagógicas. Faz-se necessário, portanto, que os professores avancem na concepção pedagógica, com fins ao desenvolvimento de unidades de estudos, assim como em projetos e programas; de modo a se apropriarem de forma abrangente sobre os diferentes componentes curriculares.

Outro importante ponto para destaque, diz respeito às medidas de incentivos, por parte dos sistemas de ensino, com relação a “pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas” (Artigo 3º, § 4º). Medidas nessa envergadura legitimam a ampliação e o fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.

Cumprir destacar ainda, o Parecer CNE/CP n. 3/2004, homologado pelo Ministério da Educação, em 10 de março de 2004. Esse Parecer justifica filosoficamente a Resolução dessas Diretrizes. A sua publicação expande o debate sobre o tema, atribuindo relevância às iniciativas do Governo Federal, no tocante à Educação para as Relações Étnico-Raciais. O documento visa à efetivação da Lei n. 10.639/2003, conforme explicita o parágrafo introdutório do seu Relatório, que:

Este parecer visa a atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 6/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros (BRASIL, 2004, p. 9).

Ademais, juntam-se a essa analogia, outros dispositivos legais, assim como reivindicações e propostas de autoria do Movimento Negro, disseminadas ao longo do século XX. Entretanto, aqui, pela não pretensão de dilatar a discussão, estas não serão mencionadas, uma vez que tornaria o assunto repetitivo.

As DCN-ERER foram instituídas na co-responsabilidade de dar continuidade à Lei n. 10.639/2003 e à LDBEN n. 9.394/1996. As alterações sofridas nesta última, ao disporem sobre a obrigatoriedade do ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, na Educação Básica do currículo oficial, são reflexos da Lei n. 10.639/2003. Portanto, trazem, de forma elucidativa, recomendações sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais, pontuando que:

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola (BRASIL, 2004, p. 13).

Com base nessa aspiração, “para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados” (BRASIL, 2004, p. 14). Isso motiva o entendimento de que “o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente” (BRASIL, 2004, p. 14). Assim, “a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (BRASIL, 2004, p. 14).

Quanto ao ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, as Diretrizes pontuam três princípios. O primeiro deles é a *Consciência política e histórica da*

*diversidade*<sup>13</sup>: tem por cerne a aspiração de um ensino que leve em conta a preparação do cidadão como sujeito de direitos. Reforça a necessidade de compreender que a sociedade integra grupos étnico-raciais distintos, possuidores de cultura e história próprias, que lhes atribuem valores que não devem ser ignorados, com vistas à construção conjunta da nação brasileira. Apresenta como premissa, que o conhecimento e a valorização sobre o lastro histórico construído pelos povos africanos e pela cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira são marcos indispensáveis. Portanto, é imperativo que se lute em favor da superação da indiferença, injustiça e desqualificação dos negros, alcançando ainda os povos indígenas e cidadãos oriundos de classes populares menos favorecidas. À guisa de esclarecimentos, esse elenco é maior ainda, por incluir pessoas com necessidades especiais, os idosos, os desprovidos de escolaridade, os pobres.

Nesses dizeres, é preciso um ensino que se ocupe com a proposição de questionamentos e análises críticas, primando pela eliminação de conceitos, ideias e toda a sorte de comportamentos veiculadores da ideologia do branqueamento e do mito da democracia racial. É mister criar momentos que oportunizem aos professores se familiarizarem com a proposta das relações étnico-raciais e sociais, aproximando de discussões centrais sobre o estudo da “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”.

O intento é construir informações e subsídios que lhes permitam formular concepções que combatam os ranços preconceituosos, com fins à construção de ações respeitadas. Em outras palavras, que o diálogo seja o elo de entendimento entre os diferentes, visando negociar objetivos comuns e a uma sociedade justa.

O segundo princípio trata do *Fortalecimento de identidades*<sup>14</sup> e de *direitos*: orienta sobre o processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida. Propõe o rompimento com imagens negativas contra negros e indígenas, forjadas e disseminadas pelos

---

<sup>13</sup> Para Gomes (1999, p. 04), “assumir a diversidade cultural significa muito mais do que um elogio às diferenças. Representa não somente fazer uma reflexão mais densa sobre as particularidades dos grupos sociais, mas, também, implementar políticas públicas, alterar relações de poder, redefinir escolhas, e questionar a nossa visão de democracia”.

<sup>14</sup> Por identidade negra, entende-se uma construção social, histórica, cultural e plural. Para Gomes (2005, p. 43), como nos diversos processos identitários, “a identidade negra se constrói gradativamente, num movimento que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, no qual os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividades e onde se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo. Geralmente este processo se inicia na família e vai criando ramificações e desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece”. Assim concebida, sugere a construção do olhar de um grupo étnico-racial ou de sujeitos que pertençam a um mesmo grupo étnico-racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Afirma Gomes (2005, p. 43), que para “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)”.

diferentes meios de comunicação. Prevalece a proposta de esclarecimentos a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal, sob uma linha de protagonismo docente de combater a privação e violação de direitos.

Esse princípio acena para a necessidade de um ensino que se preocupe em dar acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira. Refere às condições de formação e de instrução a serem ofertadas nos diferentes níveis e modalidades de ensino e seus respectivos estabelecimentos; exclusivamente, àqueles localizados nas chamadas periferias urbanas e nas zonas rurais.

O terceiro princípio destaca o tema *Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações*: foca o encaminhamento de um trabalho pautado pela conexão entre objetivos, estratégias de ensino e atividades que incluam, de forma cuidadosa, a experiência de vida dos alunos e professores. Ancora-se na prévia iniciativa de valorizar momentos vinculados às relações entre pessoas negras, brancas, indígenas e mestiças, no conjunto da sociedade. Explicita convite ao levantamento de críticas aos textos e materiais didáticos, na intenção de corrigi-los. Essa ação constitui-se papel tanto dos professores como da equipe de coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, das representações dos negros e de outras minorias.

O fomento é a abertura de condições que oportunizem a professores e alunos a pensarem, decidirem e agirem, assumindo, dessa forma, um papel responsável ante às relações étnico-raciais positivas. A finalidade é o enfrentamento e a superação de discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças. Sugere, que o trabalho por meio da leitura, da escrita e da dança, a valorização da expressão oral, corporal e artística sejam eixos formalizadores das marcas da cultura de raiz africana. A ênfase está na preservação e difusão do patrimônio cultural afro-brasileiro, sob o prévio cuidado de dar um sentido construtivo aos elos culturais e históricos entre os diferentes grupos étnico-raciais, às alianças sociais.

Em suma, defende que na elaboração de projetos político-pedagógicos sejam atendidas propostas contemplando a diversidade étnico-racial, envolvendo desde a participação de grupos do Movimento Negro, bem como de grupos culturais negros e a comunidade que os cerca. A partir desses princípios supracitados, e seus desdobramentos, o documento explicita exigências na mudança de mentalidades, na intenção de alterar, entre os atores envolvidos, maneiras de pensar e agir. É urgente se dar por edificado o protagonismo entre as instituições e suas tradições culturais. Neste sentido, aqui, de forma resumida, são apresentadas as

seguintes determinações das Diretrizes, quanto ao ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”: O ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, para a garantia de sua concretização, poderá ser divulgado por diferentes meios. Tal abertura deixa claro, que não implica, necessária e exclusivamente, na criação de uma disciplina específica. O tratamento da temática poderá surgir de propostas de atividades curriculares ou não. Entretanto, é imperativo que a temática, ao ser proposta no cotidiano escolar, deverá alcançar seus diferentes níveis e modalidades de ensino, seja como conteúdo de disciplinas, projetos, eventos culturais, excursões, entre outras de trabalho/atividades.

A orientação específica entre as disciplinas converge, particularmente, para as áreas de Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sob a ressalva de não causar quaisquer prejuízos às demais disciplinas do currículo. Nesse crivo de orientação, a temática tem o seu aporte nos “trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares” (BRASIL, 2004, p. 21).

Outra importante orientação converge com atividades cujos conteúdos explorem iniciativas e organizações negras, incluindo o percurso histórico dos Quilombos<sup>15</sup> e de remanescentes de Quilombos. Nesse caso, com fito às suas contribuições para o desenvolvimento social de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões.

Deverão constar nas agendas comemorativas, datas significativas, desde que em coerência com a realidade de cada região. Entretanto, há uma orientação quanto ao sentido atribuído às datas comemorativas já consagradas no calendário escolar, por exemplo:

O 13 de maio, Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo, será tratado como o dia de denúncia das repercussões das políticas de eliminação física e simbólica da população afro-brasileira no pós-abolição, e de divulgação dos significados da Lei Áurea para os negros. No 20 de novembro será celebrado o Dia Nacional da Consciência Negra, entendendo-se consciência negra nos termos explicitados anteriormente neste parecer. Entre outras datas de significado histórico e político, deverá ser assinalado o 21 de março, Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial (BRASIL, 2004, p. 21).

Ao elege o tema “História da África”, este deve ser tratado dentro de uma perspectiva positiva. Deve-se dar especial atenção a essa orientação, para que se evite o mero recorte de se prestar à denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente africano. Uma

---

<sup>15</sup> A palavra “quilombo”, na acepção de Munanga e Gomes (2004, p. 71-72, grifos dos autores) é originária da língua banto *umbundo* (*kilombo*), falada pelo povo *ovimbundo*; “que se refere a um tipo de instituição sociopolítica militar conhecida na África Central e, mais especificamente, na área formada pela atual República Democrática do Congo (antigo Zaire) e Angola”. Em consonância com alguns antropólogos, na África, a palavra “refere-se a uma associação de homens, aberta a todos” (Parecer CNE/CEB n. 16/2012, p. 05).

iniciativa condizente é o realce ao jeito próprio de ser, viver e pensar que se manifesta na cultura africana tanto no cotidiano quanto em celebrações (BRASIL, 2004).

As orientações acima sinalizam a necessidade de um trabalho conjunto. Recomendam que os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica e Superior articulem, conjuntamente, estratégias que culminem com uma realidade educacional inclusiva. Medida essa, que amplia a possibilidade de registrar no cotidiano das instituições de ensino, a história não contada sobre os negros brasileiros.

Um trabalho nessa envergadura exige um pensar e um fazer docente que dê conta da sistematização e operacionalização de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino, focando a “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” e a “Educação para as Relações Étnico-Raciais”. Há que ressaltar que essa ambição não se concretiza da noite para o dia. É preciso, pois, delinear diretrizes e diálogos em nível de deliberações, que possam apresentar bases sólidas, com fins ao fortalecimento do processo de trabalho de formação inicial, continuada e dos docentes em serviço.

Nessa perspectiva, as Diretrizes recomendam a introdução de temas para os cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação, a saber:

Análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos (BRASIL, 2004, p. 23).

As DCN-ERER, no cerne de suas recomendações, manifestam um rico instrumento pedagógico no campo dos avanços das políticas de reparações. Imprimem o reconhecimento e a valorização dos povos negros, possibilitando a essa população o ingresso, a permanência e o sucesso na educação escolar. Vislumbram, pois, o posto de ações afirmativas, ante o compromisso de valorizar o patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro; no que diz respeito a aquisições de competências e conhecimentos tidos como indispensáveis para a atuação participativa na vida em sociedade.

Cumprе ressaltar, em suma, que o conteúdo dessas Diretrizes são de interesse dos administradores dos sistemas de ensino, de instituições mantenedoras de estabelecimentos de ensino (oficiais e privados), bem como dos professores. Importa também, a todos aqueles que se ocupam da elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino, no propósito de alcançar ainda os estudantes e seus familiares. Enfim, engloba todos os que se julgam comprometidos com a educação

brasileira, servindo-lhes de fonte de orientações e diálogos com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no tocante às relações étnico-raciais.

### 1.5 Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais

Estas Orientações formam uma coletânea de textos coordenada por vários autores, dividida em sete seções. As seções apresentam referências bibliográficas que possibilitam o acesso a uma vasta literatura nas diversas temáticas. Além das seções, contém as Diretrizes Curriculares supracitadas, o Parecer do CNE/CP n. 003/2004, a Resolução do CNE/CP n. 001/2004 e a Lei n. 10.639/2003, em sua parte final.

A coletânea é um documento oficial, fruto do trabalho de 150 (cento e cinquenta) estudiosos e educadores, subdivididos em grupos de trabalhos. Seu conteúdo inclui orientações sobre a conjunção da temática étnico-racial, contemplando desde a Educação Infantil, o Ensino Fundamental 1 e 2, o Ensino Médio, a Educação de Jovens e Adultos, as Licenciaturas e os Quilombolas.

Dessa forma, o material “busca cumprir o detalhamento de uma política educacional que reconhece a diversidade étnico-racial, em correlação com faixa etária e com situações específicas de cada nível de ensino” (BRASIL, 2006b, p. 13). Portanto, as orientações giram em torno de reflexões e sugestões de ações concernentes ao ensino de “História e Cultura Africana e Afro-Brasileira”, na perspectiva de contribuir com o público docente, quanto ao trato pedagógico dessas questões.

Na tentativa de uma análise sucinta, serão brevemente resenhados os focos de discussão de cada Grupo de Trabalho (GT), com realce à abordagem sobre as licenciaturas, por se tratar este trabalho, em específico, sobre a formação do pedagogo. Assim, na primeira seção, destinada à Educação Infantil, são descritos referenciais para a abordagem da temática com as crianças desse nível de ensino, suas famílias e questões afins. O texto é resultado de um GT coordenado por Patrícia Maria de Souza Santana, elaborado sob o prévio cuidado de tratar das especificidades desse nível de ensino.

A segunda seção destina-se ao Ensino Fundamental. Nesse GT, coordenado por Rosa Margarida de Carvalho Rocha e Azoilda Loretto da Trindade, são apresentadas contextualizações teórico-metodológicas, incluindo eixos de peso como: a escola e seu currículo; ensino e anti-racismo; saber escolar e interdisciplinaridade; humanidade e o conceito de alteridade; cultura negra e suas memórias, histórias e saberes. Oferece também, um plano de ação educacional, no qual o educando é concebido como ator social, e os

professores, por sua vez, na assunção de agentes pesquisadores de sua própria prática e ação educativa.

A terceira seção é coordenada por Ana Lúcia Silva Souza e se direciona ao Ensino Médio. Inclui questões relativas a esse nível de ensino e seu público característico. Oferece interessante orientação sobre a elaboração ou reelaboração dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas, com base nas mudanças e práticas que as Diretrizes pontuam.

A quarta seção focaliza a Educação de Jovens e Adultos (EJA), coordenada por Rosane de Almeida Pires. Inclui questões que pontuam concepções, avanços e desafios peculiares a esta esfera educacional; realçando aspectos intrínsecos ao cotidiano da sala de aula, assim como os principais componentes curriculares.

A quinta seção, na coordenação de Rosana Batista Monteiro, contempla o cenário das Instituições de Ensino Superior – IES. Prioritariamente, aquelas voltadas para a formação de professores e aos envolvidos com o fenômeno educativo.

Nessa parte, o documento faz um recorte descritivo sobre a articulação necessária com a legislação a ser implementada. Como é de conhecimento do público acadêmico, há uma variedade de cursos voltados para a formação docente. A variação se dá, pela especificidade da área em que o docente irá atuar (da creche ao Ensino Médio). Excetuando a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em que o ensino fica na incumbência do pedagogo, exigindo uma atuação multidisciplinar, os anos/séries seguintes exigem a formação do professor por áreas específicas de ensino. Ocorre que, em se tratando do currículo, este instrumento sofre alterações significativas em consonância com os lugares, espaços e territórios onde os cursos se desenvolvem. Essas mudanças implicam vários fatores, dentre eles, a forma e a modalidade em que os cursos são oferecidos (presencial, semi-presencial, a distância, formação inicial ou continuada).

É evidente que, independente da forma como um curso é ofertado, as determinações legais necessitam ser implementadas. No entanto, entre o pensar e o fazer, o empecilho poderá ser as lacunas na formação. No que diz respeito ao tratamento didático das questões étnico-raciais, a questão central é o fato dos docentes obterem formação para tal. A despeito disso, o documento é enfático, asseverando que:

Para que a educação anti-racista se concretize, é preciso considerar que o exercício profissional depende de relações individuais, coletivas, dos movimentos organizados e também das políticas públicas; assim como das ações das IES enquanto responsáveis pela inserção da Resolução CNE/CP 1/2004, criando as condições necessárias em seu interior para que avancemos ante o desafio que o cenário atual coloca (BRASIL, 2006b, p. 126).



Com base nessas considerações, importa destacar o papel autônomo das IES, quanto à deliberação de ações pertinentes à temática étnico-racial. Um ponto importante é a possibilidade de criação de novas disciplinas na matriz curricular dos cursos de licenciatura, a fim de ostentar a especificidade dessa temática; e inclusive, a viabilidade de criação de cursos em nível *lato sensu*, extensão universitária e/ou outras atividades acadêmicas.

O texto fomenta ainda, a necessidade de pesquisas e ações sobre relações étnico-raciais na formação dos profissionais da educação, orientando a inserção das Diretrizes nas IES. Chama a atenção dos professores que estão na direção do ensino superior, destacando a necessidade de envolvimento destes em processos de formação continuada acerca da temática étnico-racial. Essa observação tem a sua coerência, pelo fato de que

a escola que formou os/as profissionais da educação que atuam hoje se baseou numa perspectiva curricular eurocêntrica, excludente e, por vezes preconceituosa. [...] A abordagem das questões étnico-raciais na Educação Básica depende muito da formação inicial de profissionais da educação. Eles ainda precisam avançar para além dos discursos, ou seja, se por um lado, as pesquisas acadêmicas em torno da questão racial e educação são necessárias, por outro lado precisam chegar à escola e sala de aula, alterando antes os espaços de formação docente (BRASIL, 2006b, p. 127-128).

É comum, porém preocupante, perceber o despreparo dos professores em sala de aula, no trato das questões étnico-raciais (OLIVA, 2003). Ao passo que a Lei n. 10.639/2003 já tenha alcançado a sua primeira década de existência, é espantoso que boa parte dos professores ainda não consiga lidar com a temática étnico-racial na educação. Tal como levantado anteriormente, a justificativa se dá, precisamente, pela não obtenção de uma formação nos cursos de licenciatura desses profissionais. Esse quadro gera a inferência de que a falta de contato com as questões étnico-raciais nesse processo lhes impeça de perceber o vínculo entre a temática e suas disciplinas. Na maioria das vezes,

quando tratam da temática o fazem à medida que situações contingenciais aparecem (o que nos leva a pensar que se as situações não se apresentam, esta não é abordada); em alguns casos, tratam da temática de acordo com as datas comemorativas, ou seja, apenas em momentos específicos como os dias 13 de maio ou 20 de novembro (BRASIL, 2006b, p. 128).

A situação sugere avaliação. De fato, antes de levantar qualquer nível de crítica, importa tomar conhecimento se as IES têm se organizado, no tocante à inclusão de temáticas relativas às relações étnico-raciais, em sala de aula. Importa destacar, que essa avaliação não se constitui incumbência apenas dos órgãos oficiais de ensino; o chamamento inclui todos, desde os professores, independente do nível de ensino em que atuem, a aqueles no encargo da gestão das instituições de ensino.

Em suma, as discussões apresentadas neste eixo trazem à tona relevantes momentos que suscitam o (re)pensamento sobre o lugar ofertado/ocupado pelas questões que imprimem sentido ao trato da diversidade étnico-racial em sala de aula. Notadamente, o texto se apresenta enfático, ao refletir o *lócus* ocupado pelas relações étnico-raciais no ensino superior, em todos os seus níveis. Revela a urgência de fomento a questões que devem se desdobrar, no sentido de tornar real o trato pedagógico do tema. É preciso que as reformas educacionais, em constante movimento, agucem sobre a necessidade de maior ocorrência na estrutura curricular.

Urge concretizar avanços, no sentido de que propostas sólidas de combate ao preconceito racial alcancem o recinto da sala de aula. A proposta tem o seu amparo a partir de medidas simples, mas que para se tornarem reais, exigem o preparo docente, no sentido de referenciar a contribuição do negro sobre o processo de construção da nação brasileira. A despeito disso, afirma Oliveira (2002, p. 79-80) que “a insistência no ocultamento destas questões no currículo escolar traz sérios transtornos à formação da identidade da criança negra que não vê a si e nem a seus ascendentes de forma produtiva”.

Em linhas gerais, resta destacar, que a formação docente se constitui, à guisa das abordagens levantadas, um referencial decisivo para a educação anti-racista. Com efeito, o compromisso socioeducacional dos agentes do ensino – em plano individual e coletivo –, é o que contribui para o enfrentamento e desestabilização do racismo na educação. Isso sugere incorporar a questão racial sistemática e intencionalmente no campo da prática.

A sétima seção destina-se à Educação Quilombola, na coordenação de Georgina Helena Lima Nunes. O GT orienta sobre o atendimento de crianças, adolescentes e jovens pertencentes às comunidades dos Quilombos; legitimando, dessa forma, a importância da educação quilombola brasileira e expandindo o debate sobre a elaboração de projetos pedagógicos que sublinhem o princípio de equidade.

A última seção reúne sugestões de atividades comprometidas com o ensino da “Educação para as Relações Étnico-Raciais” nos níveis mencionados. Inclui repertório de músicas, sugestões de práticas, desmistificações de datas comemorativas, literaturas da área. E, por fim, oferece uma bibliografia comentada, acompanhando ainda um glossário original de “Termos e Expressões Anti-racistas”.

Feita essa exposição, vale ressaltar, que a obra confere apenas orientações e práticas que poderão contribuir significativamente com a disseminação da “Educação para as Relações Étnico-Raciais”. No entanto, a concretude das propostas, dependerá da adequação dos temas

ao perfil do público a que se destina, considerando a complexidade que a temática envolve. No entanto, não se trata de “receitas prontas” e impostas. Apenas um recurso ao alcance dos profissionais comprometidos e predispostos a acionarem os vetores da mudança nos processos educativos brasileiros.

#### 1.6 Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, licenciatura

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, na modalidade licenciatura são instituídas pela Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Organizado em 19 Artigos, o documento define “os princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados” (Artigo 1º) nos quesitos planejamento e avaliação; utilizados pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior brasileiros, em conformidade com os termos explicitados nos Pareceres CNE/CP n. 05/2005 e 03/2006.

Essas Diretrizes se aplicam à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; abrangendo ainda os cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e cursos de Educação Profissional, nas áreas de serviços e apoio escolar. Alcançam também, outras áreas que preveem conhecimentos pedagógicos, em conformidade com o Artigo 2º, consoante o seu § 1º, a docência assume uma linha de compreensão que a valida como

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

O Artigo 5º alude às aptidões do egresso do curso de Pedagogia, destacando em seus Incisos IX e X, competências e habilidades que fazem referência à diversidade. São elas:

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

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras.

Este texto corresponde às prerrogativas que rezam sobre a formação do profissional do ensino como sujeito amparado, em teoria e prática, a uma linha de mobilização que visualize

os processos decisórios das determinações a serem aplicadas no âmbito da formação docente. Ainda no Artigo 5º, o Inciso XVI, § 2º, faz alusão “à formação de professores para escolas de remanescentes de quilombos ou que se caracterizem por receber populações de etnias e culturas específicas”, aferindo exigências que respeitem as particularidades dessas populações.

No avanço dessa produção acadêmica, muito mais que uma exigência a cumprir, as leituras pontuadas em cada documento, na medida em que a pesquisa prossegue, tornam expressivas as alusões que o tema questões étnico-raciais recebe no cotidiano educacional. Portanto, a cada documento analisado, não se trata apenas de tomar conhecimento sobre a necessária participação de órgãos que legislam a educação nacional. Bem mais que isso, trata de suas singularidades e, de sobremaneira, às novas cargas de emergências que as determinações e orientações traduzem para a educação; para que assim dê-se por efetivada a adoção de ações afirmativas.

#### 1.7 Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

O “Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (PNI-ERER) tem intrínseca relação com a Lei n. 10.639/2003. O documento é resultado das solicitações sobrevindas dos anseios regionais, consubstanciadas pelo documento “Contribuições para a Implementação da Lei n. 10639/2003: Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10639/2003” (BRASIL, 2008).

O documento é produto de seis encontros, denominados “Diálogos Regionais sobre a Implementação da Lei n. 10.639/03”, ações que o MEC desenvolve. Essas ações são organizadas a partir da fundação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em 2004 (atual Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)). Esta tem a incumbência de produzir documentos e textos legais diretamente relacionados ao assunto.

Além dessas contribuições, há entidades colaborativas como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e da SEPPIR; de

movimentos sociais e o movimento negro; o Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED); e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), contando também com a participação de intelectuais e militantes da causa anti-racista. Construído na proposição de um documento pedagógico voltado para a orientação dos sistemas de ensino e as instituições educacionais na implementação da Lei n. 10.639/2003; contém atribuições específicas para a operacionalização dessas Leis, bem como orientações gerais referentes aos níveis e modalidades de ensino, além de recomendações específicas para as áreas de remanescentes de quilombos.

Nas Instituições de Ensino Superior, conforme disposto na Resolução do CNE/CP n. 01/2004, em seu Artigo 1º, o Plano dispõe que as Diretrizes deverão ser “observadas pelas instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, aquelas que mantêm programas de formação inicial e continuada de professores”. Desta feita, o § 1º deste Artigo preceitua que

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

Destacam-se como principais ações das IES: a inclusão de conteúdos e disciplinas curriculares que, por sua relação com a EREER nos cursos de graduação, explicitem o cumprimento das recomendações expressas no §1º do Art. 1º, da Resolução CNE/CP n. 01/2004. Outro ponto importante é fomento a pesquisas e ao desenvolvimento de propostas que cunhem sobre inovações tecnológicas nas temáticas étnico-raciais, cooperando com a consolidação de uma escola plural e republicana (BRASIL, 2008).

Sobre a Educação Superior, em conformidade com o Parecer CNE/CP n. 03/2004, ficam as IES, incumbidas pela elaboração de uma pedagogia anti-racista e antidiscriminatória. Essa atribuição requer a construção de “estratégias educacionais orientadas pelo princípio de igualdade básica da pessoa humana como sujeito de direitos, bem como se posicionar formalmente contra toda e qualquer forma de discriminação” (BRASIL, 2008, p. 49).

Notadamente, o documento expressa que

as IES são as instituições fundamentais e responsáveis pela elaboração, execução e avaliação dos cursos e programas que oferecem, assim como de seus projetos institucionais, projetos pedagógicos dos cursos e planos de ensino articulados à temática Etnicorracial.

É importante que se opere a distribuição e divulgação sistematizada deste Plano entre as IES para que as mesmas, respeitando o princípio da autonomia universitária, incluam em seus currículos os conteúdos e disciplinas que versam sobre a educação das relações Etnicorraciais (BRASIL, 2008, p. 50).

Assim pontuadas as incumbências das principais ações para a Educação Superior, é impreterível a implementação de medidas que concretizem as orientações do Parecer n. 03/2004 e da Resolução n. 01/2004. A ênfase está na inserção da Educação para as Relações Étnico-Raciais, assim como temáticas pertinentes aos negros brasileiros. Vale lembrar, que essas recomendações tecem menções aos cursos que oferecem modalidades de licenciatura (BRASIL, 2008).

Consoante as orientações elencadas, fica notória a responsabilidade social delegada às IES. Prescinde, pois, a proposta de elaboração de uma pedagogia anti-racista e antidiscriminatória. Em outros termos, de vínculos expressivos, asseverando a proposição de estratégias educacionais pautadas no compromisso de criar situações concretas de um ensino que se posicione contra toda e qualquer forma de discriminação.

#### 1.8 Estatuto da Igualdade Racial - Lei n. 12.288/2010

Em 20 de julho de 2010, entrou em vigor a Lei n. 12.288, que institui o Estatuto da Igualdade Racial. A criação dessa Lei altera, portanto: a Lei n. 7.716, de 05 de janeiro de 1989; a Lei n. 9.029, de 13 de abril de 1995; a Lei n. 7.347, de 24 de julho de 1985; e a Lei n. 10.778, de 24 de novembro de 2003. A Lei n. 12.288/2010 acentua, de modo particular, a necessidade de reconhecimento de que o trabalho de sujeitos qualificados historicamente – o Estado e as IES – se preocupem com as demandas de grupos marginalizados e/ou sub-representados; dando entender, que o desejo é que aquilo traçado no papel se concretize. Conforme o seu Artigo 1º, o Estatuto da Igualdade Racial se destina “a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica”.

No tocante à formação docente, o Artigo 13 expõe sobre as incumbências do Poder Executivo Federal. Essas, por sua vez, se organizam por intermédio dos órgãos competentes, com a tarefa de incentivar as IES, no tocante à inclusão da temática étnico-racial como conteúdo de ensino. Incluem-se nessa esfera tanto as de caráter público como as de iniciativa privada, desde que não haja prejuízo da legislação em vigor.

Para efeitos dessa determinação legal, compete às IES, em conformidade com os Incisos I a VI do Artigo 13 da Lei n. 12.288/2010: “resguardar dos princípios da ética em pesquisa e apoiar grupos, núcleos e centros de pesquisa, nos diversos programas de pós-graduação que desenvolvam temáticas de interesse da população negra” (Inc. I). Traz ainda a recomendação de “incorporar nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores

temas que incluam valores concernentes à pluralidade étnica e cultural da sociedade brasileira (Inc. II).

Na esfera da extensão Universitária, a Lei ordena o desenvolvimento de programas que se destinem à aproximação de jovens negros às “tecnologias avançadas, assegurado o princípio da proporcionalidade de gênero entre os beneficiários” (Inc. III). Por último, fomenta o estabelecimento de programas de cooperação técnica, sendo estes voltados para a Educação Básica. Compõem esse universo tanto os estabelecimentos de ensino públicos como os das esferas privada e comunitária; e os níveis contemplados se expandem da Educação Infantil ao Ensino Médio e Técnico. A iniciativa foca a “formação docente baseada em princípios de equidade, de tolerância e de respeito às diferenças étnicas” (Inc. IV).

De fato, eis o ponto fulcral deste documento, no que tange aos desdobramentos a serem assumidos pelas instituições de ensino quanto à responsiva de satisfazer à criação de situações de um ensino respaldado pelo amparo teórico e prático das questões étnico-raciais. O texto legal remete à emergência na operacionalização de um modelo educacional conivente, em teoria e prática, com políticas educacionais reparadoras e diferenciadas; correspondendo, dessa forma, com o amparo das populações deixadas à margem dos direitos sociais. Ao passo que essa discussão ganha terreno, observa-se que as universidades são convocadas a protagonizarem um *lócus* privilegiado, quanto à possibilidade de ruptura com a reprodução das desigualdades étnicas. Contanto, essa utopia não alcançará bases sólidas da noite para o dia. Via de regra, não poderá ser visto como estranheza ou exagero, que as representações legais de reparação acenam para a necessidade de um ensino comprometido, que leve a sério os conteúdos dessas reivindicações; para que assim, abdique ao posto de caráter contemplativo.

#### 1.9 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica

Em conformidade com o Relatório do Parecer CNE/CEB n. 16/2012, em observação ao que dispõe a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que trata sobre os “Povos Indígenas e Tribais”, conforme vem expresso no Decreto n. 5.051, de 19 de abril de 2004, que a promulga e pelo Decreto n. 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais,

os quilombolas são considerados comunidades e povos tradicionais. Isso porque são grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, possuidores de

formas próprias de organização social, utilizam conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição, são ocupantes e usuários de territórios e recursos naturais como condição à sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica (PARECER CNE/CEB N. 16/2012, p. 02).

Embora o conceito acima faça clara referência ao leitor sobre esse grupo étnico, há que ressaltar, que não se trata apenas de comunidades rurais, prevalecendo a ideia, portanto, de comunidades quilombolas que fixaram residência em áreas urbanas, mesmo no período da escravidão. Menção essa, que torna ultrapassada a ideia de que os grupos quilombolas se restringem ao meio rural (CASTRO, 2005). Ao lado disso, é oportuno afirmar que, independente de sua localização espacial, a formação dessas comunidades sempre conjugou um objetivo comum: o de oposição à escravatura. A título de exemplo, o “Quilombo de Palmares”, no comando de Zumbi, que se situava em um local distante das sedes das províncias.

Decorridos vários movimentos de luta pelo reconhecimento de igualdade de direito entre brancos e negros à escolarização, em particular, este segundo grupo, o acesso aos bancos escolares, nos dias atuais, vem marcado por constantes reivindicações. A educação dos povos quilombolas é um exemplo de conquista. Em consonância com as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010, Art. 41),

a Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural.

Outra orientação importante são as deliberações da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010), documento de referência para a formulação do Parecer n. 16/2012. Este instrumento designa aos entes União, Estados, Distrito Federal e Municípios, a assunção de iniciativas políticas que resultem em garantias, seguridades, promoções específicas e diferenciadas no âmbito da formação escolar quilombola. Inclui também incentivos para que representantes quilombolas componham o rol dos conselhos referentes à educação, sendo fundamental a presença dos mesmos nos três entes federados. Essas medidas preveem a valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, assim como a afirmação e a manutenção de sua diversidade étnica.

Para efeito de objetivo, as Diretrizes em referência zelam pelo respeito e garantia de que as instituições de ensino “considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino-aprendizagem



e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico” (PARECER CNE/CEB n. 16/2012, p. 05); determinação essa que se estende tanto a escolas quilombolas como as que acolhem estudantes oriundos de comunidades quilombolas.

Ao passo em que são observados os avanços conhecidos no campo da educação brasileira, mesmo que por força de leis e outros documentos que findam por traduzir um teor legal, várias indagações são construídas ao longo dessas observações, do tipo: Que escola? Que ensino? Que universidade? E, no caso específico desta pesquisa: Que perfil de pedagogo estaria habilitado em teoria e prática para cumprir essas exigências? Com efeito, a perspectiva é que, em face às tentativas e lutas pela igualdade entre os povos, filhos de uma mesma nação, gradualmente se desconstrua o sentimento de inexistência de uma assistência social que lhes providencie amparos. Isso, sem negar aos quilombolas, o direito de conservarem a própria identidade étnico-cultural.

A ideia de quilombo se associa à concepção de reduto, refúgio formando comunidades clandestinas que garantiam a sua sobrevivência por meio das interações com os negros libertos. Na atualidade, não há como se desvincular, que se trata de retratos da História brasileira que devem romper com o posto daquelas repetitivas e rasas narrativas que se ocupam em descrever esse momento histórico como focos de resistência na luta abolicionista. Afinal, em se tratando dos avanços conquistados pelas leis, pelos ideais de liberdade, pela expansão do capitalismo e pelos vetores das mudanças tecnológicas – e por que não ir direto ao ponto: o fim da escravidão, propriamente dito?; urge pensar um ensino para a liberdade, pois ainda prevalecem características que denotam a existência de pressões e opressões serem repetidas nos dias atuais (PARECER CNE/CEB N. 16/2012).

Notadamente, a análise dos objetivos que justificam a necessidade da implementação das Diretrizes em referência chama atenção para a existência de um modelo de educação fragmentado, deficitário. É preciso pôr em prática o termo expresso no texto de maior poder legal do país, que assegura que “todos são iguais perante a lei” (Constituição Federal, Artigo 5º); por sua vez, para alcançar a sua totalidade, necessita galgar passos largos.

Desta feita, ao passo em que se considera que os avanços conhecidos no seio social propuseram outros repertórios de escrita para o Brasil, as políticas de territorialização e a desterritorialização trazem sérios implicativos para a sua população: “ora se ligam com a exclusão, ora com a liberdade sonhada e buscada pelas comunidades quilombolas” (PARECER CNE/CEB N. 16/2012, p. 07). Esse panorama dicotômico, finda por contornar situações dignas de tomadas de decisões urgentes. Marcadamente, o modelo de expansão do

capitalismo no campo (valorização das terras, suas disputas e apropriações) trouxe resultados negativos para as comunidades quilombolas, obrigando-as ao êxodo rural, em busca de abrigo e possibilidades de trabalho com melhor remuneração nas áreas urbanas. Mas, aos olhos de muitos, o que isso tem a ver? Isso traduz a ruptura com a sua identidade.

No tocante à escolarização, por exemplo, “a necessidade de conclusão dos anos finais do Ensino Fundamental e a realização do Ensino Médio e da Educação Superior também levam jovens quilombolas a abandonarem o campo” (PARECER CNE/CEB n. 16/2012, p. 08). Esse quadro situacional acena para a necessidade premente de garantias de uma legislação específica para a educação quilombola, que assegure o direito à preservação de suas manifestações culturais, bem como a sustentabilidade de seu território tradicional.

A orientação é que o respeito à cultura desse grupo inclua desde alguns aspectos considerados incipientes – como a questão da preservação da cultura alimentar do grupo, o cuidado peculiar com o meio ambiente e a geografia local –, ao usufruto de oportunidades de formação docente específica e diferenciada, da base inicial à continuada. Com efeito, objetivando à não ruptura de sua identidade étnico-racial, quadro de exigências que se atrela à necessidade de elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados.

Notadamente, as Diretrizes são claras e, apoiadas por instrumentos que lhes dão bases sólidas, acenam para a obviada na instituição de programas específicos de licenciatura para professores quilombolas. O ensejo é a garantia da valorização e da preservação cultural dessas comunidades étnicas e, para ser mais específico ainda, assegurar “um lugar ao sol” para que, preferencialmente, nas atividades docentes das escolas quilombolas estejam na gestão do ensino professores da própria comunidade.

#### 1.10 Lei n. 12.711/2012 – Lei das Cotas

Sancionada em 30 de agosto de 2012, a Lei n. 12.711/2012, denominada Lei das Cotas, contribui para discussões e debates sobre a polêmica forma de ingresso nos cursos superiores das instituições de ensino federais. De forma peculiar, a Lei obriga as universidades, institutos e centros federais a designarem metade das vagas oferecidas anualmente em seus processos seletivos, aos candidatos que se declararem cotistas. Determinação essa a ser cumprida até 30 de agosto de 2016. Entretanto, a partir de 2013, as instituições estatais de ensino superior têm a incumbência de separar 25% da reserva prevista, ou 12,5% do total de vagas para esses candidatos.

Em 11 de outubro de 2012, foi aprovado o Decreto n. 7.824, com a responsabilidade de regulamentar a Lei em referência (Artigo 1º). Entre os critérios de ingresso, são beneficiados estudantes oriundos de escolas públicas, que tenham cursado integralmente o Ensino Médio nas mesmas.

No âmbito da modalidade EJA, são contemplados aqueles que obtiverem certificação de conclusão com base no resultado do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). No entanto, a exigência é de que estes certificados sejam autenticados nas avaliações realizadas pelos sistemas estaduais de ensino (Artigo 4º). A Lei tem também o seu alcance aos estudantes provenientes de cursos de educação profissional técnica.

Consoante o disposto no Artigo 2º, Inc. II do Decreto 7.824/2012, devem ser observadas as seguintes condições:

II - proporção de vagas no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição, segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, que será reservada, por curso e turno, aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas.

O Artigo 5º do Decreto n. 7.824/2012 reza sobre os editais dos concursos seletivos das instituições federais de educação, reforçando que os mesmos deverão indicar, “de forma discriminada, por curso e turno, o número de vagas reservadas”. A Lei n. 12.711/2012, além de representar um avanço significativo no campo das ações afirmativas, vem provocar mais ainda, a necessidade de discussão sobre a implementação da Lei n. 10.639/2003 nos cursos de licenciaturas. Uma vez que a forma de acesso do público beneficiado, por ser alvo de constantes críticas, reserva-lhes o direito de permanência, com sucesso, no cenário da academia. Em razão disso, é preciso assegurar, com propriedade, um nível de discussão que se responsabilize em formalizar justificativas socioeducacionais e teóricas; a um mérito ora visto como singularidade ora privilégio entre as etnias. Essa necessidade se justifica, pelo complexo nível de argumentos (prós e contras) sobre a abrangência dessa medida de reparação social.

Organizada essa explanação mais global sobre a conjuntura documental brasileira, a expectativa foi justificar – a partir das ordenanças constantes nos documentos que fundamentam a hierarquia legal nacional – a oficialização da inserção da temática étnico-racial no universo da educação. O capítulo seguinte promete o aprofundamento acerca dos embasamentos que cientificam a pertinente aplicação dos conteúdos sobre o estudo e o ensino da “História da África” na seara educacional.

## **2. O ESTUDO E O ENSINO DA HISTÓRIA DA ÁFRICA: APORTES EPISTEMOLÓGICO E METODOLÓGICO-DIDÁTICO**

O trato pedagógico da “História da África” implica determinados cuidados, como quaisquer outros conteúdos ministrados no cenário da sala de aula. Nesse sentido, a cautela em obter informações sobre os principais aspectos destes conteúdos, para a apropriação das bases científicas que balizarão a prática docente; o que requer, marcadamente, um nível de aprofundamento sobre o tema, com fins à seleção de tópicos que façam relação tanto com a História geral da Humanidade como com a História do Brasil.

À luz dos posicionamentos encontrados nas pontuações e críticas de estudiosos da área (LIMA, 2006b; SCARAMAL, 2011; WEDDERBURN, 2005), fica explícita a necessidade de que nessas abordagens sejam levados em conta pontos preliminares. Neste capítulo, são mencionadas algumas considerações, com base em discussões e orientações desses estudiosos, para que se evitem dadas incoerências, dentre elas, a generalização do ensino da “História da África”.

Por mais que se afirme que no currículo escolar, os conteúdos para essa área recebam os mesmos espaços que os demais, cumpre ressaltar, que não seria suficiente parar por essa base de explicação. É preciso acrescentar que a responsabilidade docente é a mesma, com todos os conteúdos eleitos para o ensino: levar a público fatos que contribuam para a formação consciente do cidadão. Entretanto, ao contrário do que deveria ser debatido, a “História da África” tem encontrado resistências, frutos de intervenções de longas datas.

Esse lado delicado da História exclui uma gama de questões das quais a população brasileira não pode ficar à margem. Destaca Scaramal (2011) que a ruptura com esse silêncio assinala para a quebra de conceitos e preconceitos veiculados, com fins à reflexão crítica da realidade e às imagens construídas sobre os povos subalternizados. O posicionamento, então, é de que os debates em sala de aula ultrapassem o posto de espaço associado à pobreza, à fome e doenças, quando a África é o alvo do ensino.

A propósito, a real História da África, como deve ser contada, oferta subsídios sólidos que apresentam ao professor tanto a sua diversidade quanto a profusão de conteúdos existentes na área. Um deles, dirá respeito à afirmação da África como berço da humanidade, justificando a herança genética da população mundial (LIMA, 2006b; SCARAMAL, 2011; WEDDERBURN, 2005).

Para alcançar discernimento e ascender de um plano de discussão marcada por estereótipos, exige o desafio docente de estudar, ver, pensar e agir. Portanto, o desafio que se apresenta, reclama o rompimento com o lado avesso contado, que tem se ocupado da descrição da África fechada, estagnada e sem história. Isto é, o lado das posições ideológicas e pseudo-científicas que antagonizaram o palco de discussões infundadas e foram legitimadas no currículo escolar; ocultaram a diversidade e omitiram dados importantíssimos que explicam a formação histórica da sociedade brasileira.

Nesse pressuposto, a possibilidade de ruptura da negação histórica é um dos pontos centrais deste capítulo, daí o cuidado de (re)conhecer e aprofundar nas bases epistemológicas, metodológicas e didáticas de um campo tão preciso.

## 2.1 O estudo e o ensino sobre a História da África em sala de aula: desafios epistemológicos

Com base nas principais referências abordadas nesta produção acadêmica sobre o tema “História da África” (LIMA, 2006b; SCARAMAL, 2011; WEDDERBURN, 2005), ensiná-lo envolve dois pontos primordiais. Primeiro, reconhecer que a “história” ensinada para a maioria dos brasileiros dista da real História, e em segundo lugar, que a História da África tem sido pouco estudada no Brasil. Há pontos centrais que necessitam de abordagens que identifiquem quando se está, de fato, veiculando o ensino real ou se está a serviço do pensamento historiográfico pautado no eurocentrismo.

Nesse pressuposto, o desafio que se apresenta é a ruptura com a desnaturalização da África, desmistificando, dessa forma, equívocos que, pelo próprio ignorar do sentido real foram validados no ensino escolar. Com efeito, compreender essa necessidade condiz com a compreensão da África via problematização de temas e conceitos referentes à historiografia, à luz das bases e estudos científicos que orientem qual a versão legítima. O passo central para esse objetivo é o contato com as fontes de produções sobre o conhecimento historiográfico da África. Urge, portanto, não meramente discutir a pertinência do ensino de “História da África” no Brasil; mas tomar conhecimentos que indiquem solidez na construção de propostas curriculares que respaldem a integralização desses conteúdos em sala de aula.

Entre as ênfases levantadas acerca da “História da África”, há registros de muitos pontos dignos de menção. Entretanto, há também, medidas cautelosas a serem tomadas, para a validação de um discurso coerente e que não fira o real sentido da disseminação dos conhecimentos sobre o continente africano.

Portanto, nesta parte do trabalho são eleitos alguns pontos que, em consonância com as fontes consultadas, tornam-se eixos coerentes tanto para o aprofundamento teórico como para a divulgação do conhecimento sobre o tema. De resto, convém ressaltar, que os pontos aqui apresentados, por mais que evidenciem centralidade para a discussão em tela, são apenas alguns entre a gama de temas existentes. Daí a coerência em afirmar que se trata de contribuições baseadas nas discussões de autores que se dedicam ao estudo da área (LIMA, 2006b; SCARAMAL, 2011; FIGUEIREDO, 2011; WEDDERBURN, 2005).

Feita essa justificativa inicial, na perspectiva de um aprofundamento epistemológico sobre a área, o primeiro aspecto em abordagem vem tratar sobre a variedade linguística existente no continente africano. A informação apresentada por Lima (2006b, p. 75) a esse respeito é de que:

Na África se falam aproximadamente duas mil línguas, as quais por sua vez têm suas variantes: os dialetos. Entre estas línguas, mais de cinquenta são faladas por mais de um milhão de pessoas. O árabe, por exemplo, é falado por cerca de 150 milhões de africanos – e é a língua oficial de sete países da África. O hauçá, falado no norte da Nigéria, tem quase 70 milhões de falantes.

A partir de estudos, foram localizados cinco grandes famílias linguísticas, as quais se apresentam como responsáveis pela formação dos idiomas do continente. São elas: a afro-asiática, utilizada no norte, nordeste e noroeste; a nilo-saariana, nas partes centrais do deserto e arredores da nascente do Nilo; a khoisan, utilizada na Namíbia, incluindo partes do sudoeste e regiões pontuais no centro-leste; a austronesia, identificada nas ilhas do Índico, em especial Madagascar; e níger-cordofoniana, na África ocidental, central e sudeste. Importa destacar, sobre esta última, que um dos troncos linguísticos dela derivado é o banto, origem de muitas línguas africanas faladas ao sul da linha do Equador. Inclusive, as línguas bantas, trazidas pelos escravos para o Brasil, deram origem a muitas palavras atualmente utilizadas na Língua Portuguesa. E mais interessante ainda, é que há línguas na África resultantes da mistura da Língua Portuguesa com línguas locais. Estas se denominam línguas crioulas (LIMA, 2006b).

A observação sobre a diversidade linguística da África se faz curiosa, exercendo influência até mesmo nas opções religiosas, nos costumes e modos de vida africanos. Embora possa parecer curioso, essa diversidade se manifesta dentro de um mesmo país. Observa Lima (2006b) que na Nigéria falam cerca de 200 línguas, estas subdividas entre idiomas e suas variações dialetais. Essa característica peculiar garante que seus habitantes se comuniquem em mais de um idioma no seu dia-a-dia, via contato informal, uns com os outros. Aos que a isto possa parecer complicado, em certas regiões da África é visto da forma mais natural possível.

Um segundo ponto em abordagem, trata da necessidade de desconstrução da ideia de homogeneidade sobre o continente africano. A despeito disso, Scaramal (2011) chama atenção, que as abordagens sobre a África, normalmente são associadas à existência de um grande bloco homogêneo de fome e miséria. As alusões geralmente se reportam a alguma savana, ou seja, uma localidade habitada por animais selvagens (girafas, gorilas, elefantes, leões, zebras e outras espécies).

A despeito disso, Figueiredo (2011, p. 10) chama atenção:

A ideia que a maioria das pessoas tem sobre a África é de ela ser um ambiente dominado pela natureza, o que é, no mínimo, uma distorção. A vida humana tem uma longa história no continente; a paisagem africana, como em quase todos os lugares, é profundamente marcada pela presença e trabalho humanos.

A observação levantada por Figueiredo (2011) é fulcro das reivindicações legais sobre a centralidade de um ensino real desse tema ainda desconhecido. Por sua vez, as aferições de Cunha Jr. (2005), ao justificar que as exigências veiculadas pela Lei n. 10.639/2003, informam, no sentido de que

a proposta da lei de inclusão é ampla e necessária nos seus diversos aspectos. Ampla, pois liga dois espaços geográficos continentais, África e Brasil, através de um período histórico e cultural longo [...]. Tem como principal tarefa fazer a ponte de conhecimentos entre os elementos da História e da Cultura dos afro-descendentes no âmbito local, em cada bairro, em cada município, com os dos estados e regiões, até o âmbito nacional, e destes a um contínuo do passado africano. São elementos da história da humanidade no sentido mais amplo, e tem como principal efeito fazer cumprir o direito que a Constituição nos dá de obter o conhecimento da nossa história e da nossa cultura (CUNHA JR., 2005, p. 269).

Precisamente, pela falta de base sobre essas questões, urge pensar a possibilidade de um ensino que se responsabilize por tornar público o lado real das inverdades até então circuladas. Que inverta as informações permeadas por ranços de preconceitos, apresentando, equivocadamente, a África como um território situado, em grande parte, por deserto desolador e extremo calor. Nos recortes apresentados por estudiosos da área, essas informações entram em divergência. Por exemplo, nas abordagens de Scaramal (2011), Lima (2006b) e Wedderburn (2005), essa noção de território “escaldante” é desmistificada. Para esses autores, a descrição da própria geografia do continente africano desconstrói essa ideia de homogeneidade. De sorte,

[...] a história da África, como a de toda a humanidade, é a história de uma tomada de consciência. Nesse sentido, a história da África deve ser reescrita. E isso porque, até o presente momento, ela foi mascarada, camuflada, desfigurada, mutilada. Pela ‘força das circunstâncias’, ou seja, pela ignorância e pelo interesse. Abatido por vários séculos de opressão, esse continente presenciou gerações de viajantes, de traficantes de escravos, de exploradores, de missionários, de pró-cônsules, de sábios

de todo tipo, que acabaram por fixar sua imagem no cenário da miséria, da barbárie, da irresponsabilidade e do caos. Essa imagem foi projetada e extrapolada ao infinito ao longo do tempo, passando a justificar tanto o presente quanto o futuro (UNESCO, 2010, p. 32).

Designadamente, o contato com abordagens nessa envergadura oferta subsídios que dão margens e inferências de que falar sobre o continente africano esteja além das explicações que esbarram nas paisagens do deserto do Saara. Scaramal (2011) sustenta que ao passo que a África abriga os grandes desertos da Líbia, Núbia, Calarari e muitos tipos de savanas, por mais curioso ainda, abriga também altos picos e montanhas com neves eternas, como o monte Kilimanjaro.

Wedderburn (2005, p. 134), ao descrever sobre a extensão territorial e a topografia africana, afirma que:

- a sua extensão territorial (30.343.551 km<sup>2</sup>, [...] corresponde a 22% da superfície sólida da terra), que vai desde a região do Pólo Sul até o Mediterrâneo e do oceano Atlântico ao oceano Índico, apresentando uma grande variedade climática;
- uma topografia extremamente variada: grandes savanas, vastas regiões desérticas ou semidesérticas (Sahel), altiplanos, planícies, regiões montanhosas e imensas florestas.

Lima (2006b, p. 75) registra que “[...] cerca de 75% da superfície do continente se situa nos trópicos, somente as suas extremidades norte e sul têm clima temperado”. Todavia, embora o dado seja referência para desfazer a visão uniforme da África como pleno deserto, a África se destaca como “o mais quente dos continentes, ainda que tenha regiões de altas montanhas, sempre cobertas de neve, como o monte Kilimanjaro, no Quênia” (LIMA, 2006b, p. 75). Com base nessas informações, o continente africano abriga regiões extremamente frias, sinalizando o equívoco que homogeniza o continente, como tem sido rotulado nas descrições geralmente conhecidas. No entanto, “[...] torna-se necessário retornar à ciência, a fim de que seja possível criar em todos uma consciência autêntica. É preciso reconstruir o cenário verdadeiro. É tempo de modificar o discurso” (UNESCO, 2010, p. 32).

Em suma, a descrição feita sobre a geografia do continente africano apresenta pontos divergentes daquela veiculada em muitos filmes e imagens em referência até mesmo em livros didáticos. Seus conteúdos focam a presença de densas florestas, um tipo específico de vegetação denominada mediterrânica, abrigando pinheiros e vastas pastagens, contando ainda com regiões pantanosas (SCARAMAL, 2011; LIMA, 2006b; WEDDERBURN, 2005).

Um terceiro aspecto levado em conta, diz respeito à riqueza do subsolo africano. Esclarece Scaramal (2011, p. 26), que “[...] grande parte do subsolo africano é rica em metais preciosos, como ouro e diamantes. Aliás, a maior reserva de diamantes do planeta Terra está



localizada exatamente ao sul do continente africano, os quais são extraídos com moderníssima tecnologia”.

Em termos de contingente populacional, Wedderburn (2005, p. 134) afirma “a existência e a interação de mais de 2.000 povos com diferentes modos de organização socioeconômica e de expressão tecnológica”. Destaca esse autor, que a África referenda o continente que reuniu “a mais longa ocupação humana de que se tem conhecimento (2 a 3 milhões de anos até o presente) e, conseqüentemente, uma maior complexidade dos fluxos e refluxos migratórios populacionais” (WEDDERBURN, 2005, p. 134). Esses dados conferem à África a particularidade de se destacar, em termos de extensão territorial, na correspondência aproximada de 1/5 (um quinto) das terras emersas do globo terrestre, alcançando uma superfície de 30.264.000 km<sup>2</sup> (SCARAMAL, 2011).

De maneira especial, uma abordagem que não poderia ficar à parte nessa discussão, diz respeito à divisão geográfica do continente africano. Obter informações sobre esses pontos indica a apropriação de relevantes inferências sobre a presença de um viés colonialista na divisão geográfica da África, que são:

- geopolítico-colonial: África portuguesa, África islâmica, etc
- paisagística: África equatorial, mediterrânea, etc
- linguística: África francófona, lusófona, anglófona
- ou ainda racial: África branca e África negra, sendo essa última a mais divulgada nos manuais didáticos (SCARAMAL, 2011, p. 27).

Para Scaramal (2011), a visão banal que divide o continente em África Branca (ao norte) e África Negra (ao sul), tem ranços de imprecisão. Retrata, pois, uma tessitura que tem o seu amparo nas perspectivas eurocêntricas ou asiocêntricas. Destarte, o arquétipo interpretativo que denomina o norte da África se consolida, por se tratar da invasão ou colonização, pelos árabes e mulçumanos, desde o século VIII. A conclusão chegada é de que teria se tornando proeminentemente branco. Todavia, esse modelo entra em contradição, ao passo que as suas bases explicativas não se apresentam plausíveis. A título de exemplo, a Nigéria e o Sudão, são dois países que abrigam um dos dois maiores contingentes populacionais epidermicamente negros do planeta. Onde estão localizados? Precisamente, na região norte do continente, importando registrar que estes são majoritariamente africanos islamizados.

As explorações de Figueiredo (2011) elucidam a África como um continente rico e diverso; que o dissocia da visão equivocada de cenário pobre, doente, faminto e homogêneo, tão comumente difundido. Nas suas inferências, o convite é de que sejam analisadas as

representações estereotipadas sobre a África e os africanos. É fundamental distinguir os principais fundamentos político-ideológicos destas representações. Desta feita, a tentativa de romper com essas informações estereotipadas inclui o desafio de justificar o porquê das representações equivocadas.

O entendimento dessa questão tem a sua explicação no quadro da efervescente Revolução Industrial e do Iluminismo europeu dos séculos XVIII e XIX. Foi nesse período, que na Europa se desenvolveu um amplo sistema de observação, descrição e explicação do mundo não-europeu e seus habitantes. Ressalta Figueiredo (2011), a contribuição de dois elementos importantes deste sistema, que são o evolucionismo e o racismo.

O primeiro designa uma linha de noção na qual decorre o entendimento de que as sociedades humanas evoluem sob um percurso que parte do “estado de natureza”, culminando com o de “civilização”. Destaca Figueiredo (2011, p. 11) que “os europeus acreditavam que a sua própria sociedade era a que mais tinha avançado nesse suposto caminho” e que “a África, por outro lado, era o lugar em que, desse ponto de vista, os passos tinham sido os mais tímidos”. Essa linha de interpretação reforçava, para os europeus, a afirmação dos africanos como povos “primitivos”, portanto, há séculos “atrás” dos europeus, sinalizando desvantagem nos avanços da “civilização”.

Logo, o racismo é o termo utilizado para se “referir à noção de que a humanidade está dividida em raças que detêm características físicas e psicológicas claramente distintas” (FIGUEIREDO, 2011, p. 11). Para efeitos de combate à discriminação racial, importa destacar, que é comum confundir racismo com racismo, condição que a este não se aplica.

Com base nessas exposições, está lançado o desafio. Se, por um lado, é possível reconhecer que a “história” ensinada contradiz a História real sobre o que a África traz e, por outro, há evidências de que o tema tem sido abordado em nível elementar, o que resta fazer? De fato, qual viés histórico interessa compor o currículo? Quais conteúdos, quais necessidades? Como e por que deve ser?

Assevera Cunha Jr. (2005, p. 260-261) que:

[...] A história africana que nos interessa é aquela que possibilite a compreensão do Brasil. Aquela que explique os aportes significativos dos africanos e dos afro-descendentes para a construção da sociedade brasileira [...]. Deve ser uma história africana que abarque toda a dinâmica das sociedades africanas nos aspectos econômicos, sociais e culturais. Uma história que destaque as aquisições tecnológicas, políticas econômicas e sociais das sociedades africanas, com destaque ao período que vai do século 12 ao 18, pelo fato de ter uma incidência mais direta na sociedade brasileira. Das consequências diretas deste período histórico através de todo o continente africano é que se funde a complexa e rica bagagem africana carregada para o Brasil

À guisa de inferências, sem pretender cair no exagero, não há como passar despercebido, que compete aos professores um papel relevante, na estimativa de inverter esse processo. É preciso quebrar com a distância existente entre o pensar e o fazer, pois as mazelas percebidas no processo não são apenas desafios, mas devem ser alvos de curiosidade para o docente. É imperativo romper com as linhagens equivocadas, em substituição aos discursos infundados, por uma imagem real da “História da África”. No mais, entende-se exequível, pois demanda compromisso com a formação em serviço, face ao público aprendente.

### 2.1.1 A formação histórica da sociedade brasileira e a possibilidade de ruptura da negação histórica

O aprofundamento teórico acerca da “História da África” reúne várias implicações. Entretanto, compreender a África para além de um continente fechado, estagnado e sem história requer dedicação a estudos. Estes, por sua vez, devem se ocupar com a explicitação do lado avesso das posições ideológicas e pseudocientíficas, até então, disseminadas ao longo da História (OLIVA, 2003).

Ao lado disso, é importante enfatizar a relevância, no tocante aos estudos sobre o continente africano, que

[...] as sombras e obscuridades que cercam o passado desse continente constituem um desafio apaixonante para a curiosidade humana. A história da África é pouco conhecida. Quantas genealogias mal feitas! Quantas estruturas esboçadas com pontilhados impressionistas ou mesmo encobertas por espessa neblina! Quantas sequências que parecem absurdas porque o trecho precedente do filme foi cortado! Esse filme desarticulado e parcelado, que não é senão a imagem de nossa ignorância, nós o transformamos, por uma formação deplorável ou viciosa, na imagem real da história da África tal como efetivamente se desenrolou. Nesse contexto, não é de causar espanto o lugar infinitamente pequeno e secundário que foi dedicado à história africana em todas as histórias da humanidade ou das civilizações (UNESCO, 2010, p. 32).

Conforme abordado anteriormente, no tocante às posições científicas europeias, os séculos XVIII, XIX e parte do XX foram drasticamente marcados. E o lado marcante desse momento é o fato de que nos âmbitos do sistema formal de educação se constituíram cenários para a divulgação do continente africano, muitas vezes, reduzindo-o a um país (SCARAMAL, 2011). A divulgação “plausível” do parecer hegeliano (1770-1831) de que a África não tinha história teve profunda repercussão. Salienta Scaramal (2011) que, possivelmente, Hegel tenha sido o primeiro pensador a apresentar, em termos acadêmicos, uma divisão dual do continente

africano. Dessa forma, a África foi dividida conforme interesses geopolíticos. Esse quadro não ficou apenas no passado, alcança ainda a contemporaneidade.

No entanto, a questão não é somente a percepção sobre a existência de um quadro de posições ideológicas negativadas, mas a desconstrução dos empecilhos nele presentes. Importa, pois, afirmar que se o entendimento histórico-social brasileiro está condicionado à essência das raízes da África, a proposta a ser acatada é o aprofundamento das bases que sustentarão a cientificidade dos discursos sobre esse continente. Discute Lima (2006b, p. 70) que

[...] não se pode entender a história do Brasil sem compreender suas relações com o continente africano. A África está em nós, em nossa cultura, em nossa vida, independentemente de nossa origem familiar pessoal. Sendo brasileiros, carregamos dentro de nós muito da África. Portanto, conhecer a história da África é um caminho para entendermos melhor a nós mesmos.

De maneira especial, na explicitação da formação histórica da sociedade brasileira, é comum a afirmação de que se trata da miscigenação de três etnias: o branco, o índio e o negro. Quanto a isso, nada a contestar. Ocorre, que a dimensão do tema é bem mais profunda. Afinal, além desse recorte, o que se sabe sobre esses grupos étnicos e, em específico, sobre o índio e o negro? Fica um tanto difícil responder à indagação, uma vez que a educação escolar brasileira teve o seu sustentáculo na visão eurocêntrica e monocultural.

O fato é que, por vários séculos, o continente africano se fez alvo de inúmeros estereótipos e construções imaginárias. Esse construto permissivo a respeito de seus povos e das culturas ali desenvolvidas tem raízes fecundas. A visão que os países ocidentais aferem sobre o continente africano vem, muitas vezes, “associada a uma imagem de atraso, barbárie e selvageria, estereótipos que são ainda hoje mantidos e alimentados por uma mídia racista e parcial” (SCARAMAL, 2011, p. 22).

M. Amadou - Mahtar M’Bow, Diretor Geral da UNESCO (1974-1987), prefaciando os volumes da coleção “História Geral da África”, na perspectiva de abordar sobre grandes danos causados ao estudo objetivo do passado africano, argumenta que:

[...] o aparecimento, com o tráfico negreiro e a colonização, de estereótipos raciais criadores de desprezo e incompreensão, tão profundamente consolidados [...] corromperam inclusive os próprios conceitos da historiografia. Desde que foram empregadas as noções de ‘brancos’ e ‘negros’, para nomear genericamente os colonizadores, considerados superiores, e os colonizados, os africanos foram levados a lutar contra uma dupla servidão, econômica e psicológica. Marcado pela pigmentação de sua pele, transformado em uma mercadoria entre outras, e destinado ao trabalho forçado, o africano veio a simbolizar, na consciência de seus dominadores, uma essência racial imaginária e ilusoriamente inferior: a de *negro*. Este processo de falsa identificação depreciou a história dos povos africanos no espírito de muitos, rebaixando-a a uma etno-história, em cuja apreciação das

realidades históricas e culturais não podia ser senão falseada (UNESCO, 2010, p. 21).

A lógica dessas observações vem de longa data, embora tenha aporte recente, até mesmo nas discussões acadêmicas. São produtos de um processo de ressignificações e associações que foram propositalmente construídas em torno do continente africano. Estudos dão margem para que se perceba a atribuição de inferioridade em relação à África. No período imperialista, por exemplo, os contornos são mais precisos, maiormente, com os estudos científicistas que deram origem ao racismo científico (SCARAMAL, 2011; FIGUEIREDO, 2011).

A despeito disso, Cunha Jr. (2005, p. 254) chama atenção para o fato de que a presença de africanos e afro-descendentes na cultura e na história não se realiza de forma completa e satisfatória, tal qual o seu caráter simples e natural. Defende, então, a presença de conteúdos de recorte africano em todos os capítulos da História, uma vez que se constata a existência e participação africana nos vários setores da cultura e nos momentos da história. Destaca ainda, que o que impede essa representação na história e na cultura é a submissão à dominação, imposta pela cultura denominada ocidental, que se dedica à expansão da visão eurocêntrica de mundo. As ideias de ocidente e a cultura ocidental são utilizadas como parte da dominação cultural.

Por conseguinte, no trato dado ao universal, as especificidades inexistem, prevalecendo as categorias gerais das culturas grego-romana, judaico-cristã. São essas culturas que fundamentam a marcante presença do caráter eurocêntrico, não atribuindo relevância às expressões africanas e afrodescendentes (CUNHA JR., 2005).

No tocante à visão deturpada sobre a África, a tentativa de inverter os quadros de valores criados ao longo da própria historiografia na qual se alimentam as bases que explicam a formação social brasileira ainda é um desafio. Entretanto, uma ação docente compromissada com a disseminação do legado desse continente para a formação da sociedade brasileira é um caminho a ser trilhado. Por um lado, há a necessidade de buscas, mas, por outro, as descobertas podem ser espantosas.

Por exemplo, nas análises de Scaramal (2011) há destaque para a leitura exacerbadamente preconceituosa disseminada na versão do pensador Hegel, ao descrever a África. Suas palavras impetram um sentimento extremo de inferioridade, a partir de deduções que prevaleceram ao longo dos tempos, sendo reforçadas pelos sistemas de classificação biologicistas (taxonomia). Coube a Charles Linné (1707-1778), a incumbência de tipificar a raça humana em cinco categorias, assim definidas: “o homem selvagem, o americano, o

européu, o asiático e o africano” (SCARAMAL, 2011, p. 23). A cada categoria foram atribuídas características biológicas, culturais e psicológicas inatas e, em especificidade ao africano: “negro fleumático, relaxado. Cabelos negros, crespos; pele acetinada; nariz achatado, lábios túmidos; engenhoso, indolente, negligente. Unta-se com gordura. Governado pelo capricho” (SCARAMAL, 2011, p. 23).

Acentua Wedderburn (2005, p. 134) que “por conta desses fatores, há muitos séculos, reina em torno do continente africano uma confusão quase permanente que continua dominando os estudos sobre os povos autóctones dessa porção do planeta”. Entre os pensadores modernos que se ocuparam com a disseminação de uma visão racista sobre a África, além de Wilhelm Friedrich Hegel, François Voltaire, Karl Marx, Charles-Louis de Montesquieu, Eugène Pittard e David Hume (WEDDERBURN, 2005).

Destaca Scaramal (2011) que no percurso da História vários estereótipos são designados ao negro e estes se relacionam tanto com os traços físicos (cabelo, cor da pele, formato do nariz) como também com descrições de descrédito (indivíduo relaxado, indolente, negligente). São, em evidência, discursos classificatórios, nos quais prevalecem características e conceitos de inferioridade. Mais provocador que isso, é que essas características deram justificavas para o tráfico atlântico de escravos africanos e, como se não bastasse, a toda a violência física e simbólica contra eles praticadas nas Américas (SCARAMAL, 2011).

Ao que se percebe, compreender a formação histórica da sociedade brasileira, pela sua essência, dista muito daquela reportada nos livros didáticos. Entende-se, que só a compreensão dos fatos, e estes, despidos da ideologia veiculada pelo pensamento eurocêntrico e monocultural, é o que possibilitará a ruptura da negação histórica. No entanto, contemplar esse nível de conhecimento implica na desconstrução de um viés imaginário negativizado sobre a História da África. Implica quebrar com o equívoco de se tratar de um continente sem lei, sem cultura e sem história, estagnado, em estado de selvageria e barbárie (SCARAMAL, 2011).

E para romper essa redoma, professores e futuros professores devem se alimentar de conteúdos condizentes com uma formação intelectual que lhes permita ascender no plano dessa crítica. Tal iniciativa fará jus à contraposição lógica do racismo e seus derivados. Em suma, romper com os estereótipos mantidos sobre a África e os diversos povos que ali vivem é tarefa para hoje, uma vez que o ontem esteve ocultado e naturalizado como normal.

### 2.1.2 O estudo da História da África: rompendo silêncios, desconstruindo conceitos e preconceitos

Ao passo em que se aproxima o leitor sobre a “História e a Cultura da África”, alguns equívocos necessitam ser desmistificados. Para alcançar esse nível de conhecimento, só mesmo uma leitura atenta sobre os legados africanos disseminados na História. Porém, isso indica uma busca profícua, no cuidado de não cometer equívocos que desvirtuem o campo da intencionalidade docente, na conjuntura dos objetivos propostos.

Com base em Lima (2006b), serão apresentadas algumas premissas sobre as quais o discurso docente deve se ater. O primeiro, diz respeito à visão que figura a presença do homem branco como antagonista (branco “mau”) e o negro como “bom”. Aos olhos de uma política de igualdade racial, com base nas situações de injustiça desenhadas na diáspora africana, parece difícil imaginar a figura do branco como sujeito dotado de bondade. No entanto, o homem, por si só, independente do seu pertencimento étnico-racial, move-se por traços de personalidades, nos quais são identificados desejos, ímpetos, valores, entre outros. Consoante as peculiaridades humanas, o negro se portou na perseguição de seus interesses, bem como o olhar sobre si mesmo e sobre os outros. Como seria de esperar, traços de revolta em detrimento às experiências de vida oriundas de sociedades não-igualitárias na África e à saída forçosa da terra natal afluíram em plena escravidão (LIMA, 2006).

Dessa forma, por mais que o objetivo do ensino tenha o seu respaldo na sensibilização, deve o professor ter a cautela de não uniformizar as atitudes, os comportamentos e posturas, idealizando um negro sempre ao lado da justiça e da solidariedade (LIMA, 2006b). Ao lado dessa orientação, o que poderá ser ressaltado “são os exemplos destes valores de humanidade, presentes em muitos, e injustamente negados e tornados invisíveis pela sociedade dominante, durante tanto tempo” (LIMA, 2006b, p. 72). Agindo assim, exerce o professor o cuidado de valorizar o positivo, sem se prender à mera idealização.

O segundo ponto em alusão chama atenção para que não se incorra ao viés da simplificação. Trata do cuidado a ser tomado em relação ao racismo tão evidente no Brasil, mas que ao mesmo tempo se mascara. O marco do 13 de maio de 1888 permitiu que o país se inscrevesse, em âmbito mundial, no rol de tratamento de igualdade entre brancos e negros (ao menos aos olhos da Lei). Todavia, a situação de desigualdade prevalecia entre ambos, pois o negro apresentava-se como sujeito desprovido material e culturalmente.

Então, no caso do Brasil, o fenômeno do racismo não recebe as mesmas inferências que o histórico dos Estados Unidos, por exemplo. Há particularidades que necessitam ser

levadas em conta, porque “[...] o racismo é um fenômeno que influenciou e influencia as mentalidades, num modo de agir e de se ver no mundo. E as diferentes sociedades interagiram com ele de diversas maneiras” (LIMA, 2006b, p. 72). Com efeito, cabe ao professor um nível de aprofundamento comprometido, que dê bases para uma argumentação sólida sobre o mito da democracia racial no Brasil. Esse nível de ponderação possibilitará ao professor, via debates e discussões em sala de aula, revelar à sociedade estudantil a face hostil do “racismo envergonhado” (LIMA, 2006b; RIBEIRO, 1995; CAVALLEIRO, 2011; NASCIMENTO, 1983; MOURA, 1994; HASENBALG, 1990).

Nessa mesma linha de raciocínio, Wedderburn (2005) faz uma interessante exposição. Ao abordar a questão africana como alvo dos mitos raciológicos, o autor chama atenção sobre a racialização da África. Para ele, o processo se tornou uma prática tão universalmente insidiosa, que nem os próprios historiadores se dão conta da violenta desumanização do ser humano africano.

[...] Sobre essas bases movediças que atentam contra o rigor científico se assentaram durante vários séculos os estudos sobre a África. Tais estudos alimentaram o saber acadêmico, religioso e filosófico das sociedades do globo até o início da descolonização do continente, no fim da década de 1950, alastrando-se até hoje. É por isso que, apesar do acúmulo de estudos mais recentes e das descobertas revolucionárias desses últimos dez anos, os oito volumes produzidos e publicados pela Unesco, nos anos 1980, sob a autoridade de um Comitê Científico Internacional para a Redação de uma História Geral da África, continuam plenamente vigentes e atuais. Com efeito, esses volumes apresentam uma visão panorâmica, diacrônica e objetiva desse continente, rompendo com a racialização binária sistemática (WEDDERBURN, 2005, p. 140-141).

Nessa perspectiva, é veemente afirmar, que essa visão raciológica alcança os dias atuais. Finda por afetar boa parte das obras consagradas ao continente africano. A ideia continua se disseminando tanto na Europa como nos Estados Unidos, no Oriente Médio e na América Latina. O argumento tem o seu aporte, por se tratar dos elementares estudos africanistas, que são “freqüentemente, meras prolongações dos conceitos e preconceitos urdidos pela academia européia e norte-americana” (WEDDERBURN, 2005, p. 141). Em face dessas críticas abrangentes, deve o educador, no palco das proposições do processo de ensino e aprendizagem, ater-se às múltiplas questões de compreensão/interpretação dos legados da História. Daí, a centralidade na abordagem madura sobre “os problemas epistemológicos, metodológicos e didáticos em relação ao ensino da história da África” (WEDDERBURN, 2005, p. 141).

O terceiro aspecto levantado se reporta ao reduto da folclorização. Dessa forma, Lima (2006a) chama atenção para o caso da cultura africana ultrapassar, nas abordagens docentes, a



equivocada visão veiculada pelo senso comum. E, diga-se de passagem, de alguma forma, como tem sido evidente, a discussão se atrela à ideia de atraso ou apenas se remeta às tradições e práticas culturais populares. A preocupação é que não se confunda os traços culturais africanos pela visão do curioso e do exótico. Se assim o fizer, ficará a desejar o plano dos saberes, das técnicas e da elaboração mental a ser construída sobre a “História da África” e seu legado para a sociedade, como um todo. A despeito disso, Lima (2006a, p. 73) afirma:

Nós nos acostumamos a ver as manifestações culturais de origem africana confinadas ao reduto do chamado ‘folclore’. Este conceito de folclore que remete às tradições e práticas culturais populares não tem em si nenhum aspecto que o desqualifique, mas o olhar que foi estabelecido sobre o que chamamos de ‘manifestações folclóricas’ sim. E, sobretudo, [...] se não problematizarmos a inserção da cultura africana neste registro, correremos o risco de não criarmos identidade nem estimular o orgulho de a ela pertencermos. Podemos desmistificar a idéia de folclore presente no senso comum e também mostrar o quão complexa e sofisticada é a nossa cultura negra brasileira. [...] E, assim como nós, está em permanente mudança e não é nada óbvia. Podemos estar dando um caráter restrito à história africana se a retivermos nos limites das manifestações culturais mais aparentes.

O quarto e último ponto traz considerações acerca do teor cultural da África. Provavelmente, a relevância central dessa observação sobre o ensino seja a cautela da originalidade que se apresenta diante dos conteúdos. Salienta Lima (2006a), que se deve dar essencial atenção sobre o que aqui, no Brasil, possa se entender como cultura africana e a possibilidade das adaptações sofridas. Eis um alerta importante:

Faríamos uma viagem perdida à África se fôssemos buscar lá as origens puras das religiões de matriz africana, ou dos ritmos, danças e brincadeiras com que hoje convivemos na nossa cultura popular. O candomblé, a capoeira, a congada, o maracatu são manifestações culturais nascidas no Brasil, e sob a forte marca da história da escravidão no nosso país, da mistura de povos africanos que aqui se deu e das relações que criaram entre si e com a sociedade. Na África encontraremos algumas de suas bases, mas nunca sua forma original. Certamente, todas estas manifestações têm profundas raízes africanas. Mas são africanamente brasileiras (LIMA, 2006a, p. 73).

Por certo, essa observação conduz à inferência de que o estudo sobre a África constitui-se ponto de partida para o entendimento histórico do Brasil e do mundo. Ao lado disso, este não constitui “todas as chaves para compreendermos nossa diversidade cultural”, alerta Lima (2006a, p. 73).

Bento (2006), baseando-se em Munanga e Gomes (2004), chama atenção para a necessidade na qual os conteúdos sobre a História da África, ou sobre a literatura africana, sejam abordados em respeito à diversidade que os caracteriza. Nessa lente de observação, o estudo sobre os países, línguas, religiões, arte, sistemas políticos, etc., do continente africano

devem ressaltar as “dimensões da unidade que permeia instâncias da cultura africana, sem reforçar mitos que reduzem ou deturpam a imensa riqueza desse continente” (BENTO, 2006, p. 77).

Diante dessas abordagens, é mister desconstruir os equívocos que desorientam a “História da África”, deturpando sua veracidade. De um lado, para os africanos e negros brasileiros essa história é vida, significando oportunidade de divulgar seus valores. Por outro lado, constitui-se conteúdo a ser trabalhado com seriedade, distando de quaisquer formas de distorções que possam comprometer o seu sentido real. Dessa forma, importa romper com a ignorância sobre o próprio passado. Mas residem aí grandes desafios. No entanto, tornou-se conhecido que “todos os males que acometem a África hoje, assim como todas as venturas que aí se revelam, resultam de inumeráveis forças impulsionadas pela história” (UNESCO, 2010, p. 33). Nesse caso, o passo inicial converge sobre a tarefa da diagnose, com fins à terapêutica, ou seja, “da mesma forma que a reconstituição do desenvolvimento de uma doença é a primeira etapa de um projeto racional de diagnóstico e terapêutica, a primeira tarefa de análise global do continente africano é histórica” (UNESCO, 2010, p. 33). Em outras palavras, fica o convite ao estudo, passo central para a apropriação do conhecimento.

Desta feita, são palavras de ordem, o posicionamento de que não se pode “viver sem memória ou com a memória do outro. Ora, a história é a memória dos povos” (UNESCO, 2010, p. 33). A busca pelas raízes de um dado espaço inclui um retorno a si mesmo. E, no caso da memória africana, implica um “processo de submersão em si próprio efetivado pela psicanálise, que, ao revelar as bases dos entraves de nossa personalidade, desata de uma só vez os complexos que atrelam nossa consciência às raízes profundas do subconsciente” (UNESCO, 2010, p. 33). A realização dessa tarefa não se dá da noite para o dia, pois, “para não substituir um mito por outro, é preciso que a verdade histórica, matriz da consciência desalienada e autêntica, seja rigorosamente examinada e fundada sobre provas” (UNESCO, 2010, p. 33).

## 2.2 O ensino da História da África: desafios metodológico-didáticos

Em face às orientações ofertadas no âmbito da Didática, a Pedagogia é concebida como “[...] a ciência que investiga a teoria e a prática da educação nos seus vínculos com a prática social global” (LIBÂNEO, 1994, p. 16). No conjunto dessas discussões, a Pedagogia se apresenta na proposição de um campo de conhecimentos investigativos sobre “a natureza das finalidades da educação numa determinada sociedade, bem como os meios apropriados

para a formação dos indivíduos, tendo em vista prepará-los para as tarefas da vida social” (LIBÂNEO, 1994, p. 16).

Nessa linha de explanação, a abrangência dessa licenciatura, no tocante às áreas do conhecimento, recorre às contribuições da Filosofia, História, Sociologia, Psicologia, Economia (LIBÂNEO, 1994). Destarte, o perfil peculiar de atuação do pedagogo – o caráter multidisciplinar em face à docência da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental – passa a ser uma condição que sinaliza a ocupação de um lugar especial para a Didática.

O pressuposto é que a Didática se apresenta como um imprescindível campo de estudo para a Pedagogia. Nessa lógica, responsabiliza essa área do conhecimento pela vinculação das finalidades sócio-políticas e pedagógicas; com fins à arquitetura das bases teórico-científicas e técnicas, imprescindíveis à operacionalização do ensino.

A Didática é o principal ramo de estudos da Pedagogia. Ela investiga os fundamentos, condições e modos de realização da instrução e do ensino. A ela cabe converter objetivos sócio-políticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos, estabelecer os vínculos entre ensino e aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos (LIBÂNEO, 1994, p. 26).

Sendo a tarefa central do profissional do magistério o ensino que, para Libâneo (1994, p. 16), “consiste em dirigir, organizar, orientar e estimular a aprendizagem dos alunos. É em função da condução do processo de ensinar, de suas finalidades, modos e condições, que se mobilizam os conhecimentos pedagógicos gerais e específicos”. Em consonância, espera-se uma formação teórico-prática para a execução satisfatória dos elementos constitutivos do ensino: o que ensinar, a quem, por que e como ensinar (LIBÂNEO, 1994).

Marcadamente, o processo de ensino e aprendizagem, ao reunir esses essenciais pontos, os mesmos se articulam a partir de questionamentos que marcarão presença por toda a atuação docente, daí a necessidade de respondê-los. O primeiro deles se relaciona diretamente com a pertinente indagação: *O que ensinar?* Ao fazê-lo, o professor se defronta com a necessidade de refletir sobre a referência que os conteúdos apresentam (ou deveriam apresentar) na formação do cidadão. São os conteúdos que “formam a base objetiva da instrução – conhecimentos sistematizados e habilidades – referidos aos objetivos e viabilizados pelos métodos de transmissão e assimilação” (LIBÂNEO, 1994, p. 119). Na perspectiva de responder ao questionamento acima, pontos essenciais recebem relevo. Um deles diz respeito à aplicabilidade da Lei n. 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino sobre a “História e Cultura Afro-Brasileira” nas escolas brasileiras. Nesse sentido, essa expectativa

exige a ponderação sobre as mudanças curriculares. Entretanto, mudar por mudar, fica aquém das alternativas ideais.

Atrelado a isso, surge o quesito “conhecer o tema”, em outras palavras, o domínio de conteúdo. É, pois aí, que reside um ponto desafiador: afinal, como um professor, com um nível elementar de conhecimento sobre a “História da África” fará propostas coerentes com as exigências legais dessa temática? Diante de um questionamento oportuno como este, outros figuram: Como trabalhar o tema a partir do que conhecem? Sob quais diretrizes o trabalho pedagógico se baseia?

Quando questionado sobre *o que ensinar*, o principal problema que se depara é o precário nível de conhecimento docente sobre a África. Possivelmente, tão preocupante quanto a isso, seja ainda a lacuna existente na formação docente de fazer relação desse continente com o Brasil. Desta feita, as conclusões findam por apontar um extremo vazio.

Oliva (2003) traz à tona alguns questionamentos, acenando para o desconhecimento dos professores quanto à “História da África”. Sua contribuição é relevante, ao indagar: Como ensinar o que não se conhece? Em um primeiro momento, poderia parecer essa pergunta carregada de tamanha pretensão e preconceito, todavia, a análise sobre as lacunas existentes na formação docente fundamentam a sua coerência. A inquietação do autor está no posicionamento de que, se na atualidade, os debates sobre o tema ficam a desejar nos bancos acadêmicos, e em tempo posteriores, quando se deu a formação dos professores que estão em serviço? Visto por essa ótica, fica fácil explicar o desafio atual, quanto à concretude da Lei n. 10.639/2003 nos cursos de licenciaturas. Assevera Oliva (2003, p. 423), que o ponto inicial para que este tema seja tratado em sala de aula é o entusiasmo docente, quanto ao ensino da “História da África”:

[...] Temos que reconhecer a relevância de estudar a História da África, independente de qualquer outra motivação. Não é assim que fazemos com a Mesopotâmia, a Grécia, a Roma ou ainda a Reforma Religiosa e as Revoluções Liberais? Muitos irão reagir à minha afirmação, dizendo que o estudo dos citados assuntos muito explica nossas realidades ou alguns momentos de nossa História. Nada a discordar. Agora, e a África, não nos explica? Não somos (brasileiros) frutos do encontro ou desencontro de diversos grupos étnicos ameríndios, europeus e africanos? Aí está a dupla responsabilidade. A História da África e a História do Brasil estão mais próximas do que alguns gostariam.

Com base nesse posicionamento, vale mencionar que, quanto ao conteúdo a ser ensinado, seria um tanto inviável não atribuir um grau de importância. Ao lado que a História do Brasil esteja intimamente vinculada à “História da África”, uma ação de sucesso sobre o tema exige um prévio preparo docente. Mas, como o principal coadjuvante do trabalho

docente é o livro didático, e este instrumento, em termos de referências sobre a “História da África”, em muitos casos, ainda fica a desejar; cabe o cuidado no qual os professores necessitam se apropriar de fontes que oportunizem o contato com orientações seguras sobre a temática. Embora seja essa a menção levantada ao livro didático, neste momento da produção, cumpre destacar, que as políticas que propõem as relações étnico-raciais como conteúdo de ensino também se prestam à análise dos materiais didáticos (BRASIL, 2004).

Pelo que se percebe, o enfrentamento das questões étnico-raciais no interior da escola excede ao posto da mera prática da difusão do ensino. Tão relevante quanto trabalhar os conteúdos, está a percepção docente para resolver situações-entrave que surgirem em sala de aula. Afinal, muito se debate sobre os resultados de um ensino para a vida em sociedade. Desta feita, a relação professor-aluno, aluno-aluno e demais quadros de funcionários da instituição poderá recorrer a algumas alternativas que visem à garantia do direito constitucional à educação pública de qualidade.

Em suma, para finalizar esse primeiro ponto, sem a pretensão de esgotá-lo, fica a reflexão compartilhada por Pereira (2005, p. 47):

Num sistema educacional, numa escola, numa sala de aula, em que se encontre alguém comprometido com o questionamento do absolutismo do professor e de outras autoridades escolares (um poderoso fator na produção da indiferença e desinteresse de tantos alunos); com a explicitação e desmoralização de estereótipos; com a alegria das descobertas e a construção efetiva do saber, fora das imposições de lógica e conteúdos fechados, inodoros, insípidos [...] aí a cultura de consciência negra está gingando plenamente. Se vai, até onde vai, como vai, são interrogações que se somam a tantas outras, nesse processo de erigir as bases de uma escola/nação/sociedade em que se construa valores de justiça e democracia. E onde, certamente, haverá lugar para a multiplicidade/unicidade da identidade nacional brasileira.

Concomitantemente e, na mesma relevância em que o professor se questiona sobre a eleição dos conteúdos, é imperativo responder: *Para quem ensinar?* Na tentativa de obter respostas educacionais pertinentes, a leitura atenta do educando dará a direção. Nesse caso, há que considerar: sua história de vida, o seu entorno socioeconômico, os aspectos afetivo, físico, mental e psicológico, que se tornam pontos cruciais para a análise sobre o fazer docente (LIBÂNEO, 1994). Nesse ínterim, oportunamente, entram em cena: Que aluno formar? Para qual sociedade? O que sugere pensar na função social da escola e o efeito do trabalho pedagógico na formação dos usuários do processo de ensino. Assevera Falcão (1996, p. 18) que a “a função da escola pode ser resumida, de certa forma, nos seguintes termos: espera-se que o aluno aprenda e que o professor oriente a aprendizagem do aluno. [...] A aprendizagem é o tema central na atividade do professor”. Há que ressaltar, que a função social da escola

deverá estar a serviço de um ensino comprometido com a promoção sociocultural de homem/mulher.

Notadamente, uma reflexão tratando do quadro desigual de acesso da população negra aos bancos escolares, expõe pontos críticos. Mas, afinal, a quem importa conhecer a História da África? Nesse sentido, a indagação *para quem ensinar?* não se estende exclusivamente aos estudantes negros. Ao contrário, importa aos não negros, na mesma linha de intensidade. O quadro ganha contorno, por sua intrínseca relação com o Brasil, incluindo aspectos que devem ser levados em conta.

Contudo, o tema pode provocar reações intensas e contraditórias entre brancos e negros. Esses sentimentos podem se manifestar em forma de dor, furor, angústia, impotência, culpa, agressividade, entre outros (CAVALLEIRO, 2006). É importante que o professor tenha domínio sobre o assunto, pois na direção do ensino, deverá ficar claro, que se trata de uma discussão da qual não se pode fugir. Portanto, os momentos de aprendizagem devem contemplar o crescimento intelectual de todo o grupo.

Tão fortemente imbricado aos questionamentos anteriores, responder *Por que ensinar?*, diz respeito, diretamente à reflexão docente sobre os passos a serem construídos via processo de ensino. Para Libâneo (1994, p. 122), essa indagação corresponde à formulação dos objetivos do ensino, uma vez que:

Os objetivos são o ponto de partida, as premissas gerais do processo pedagógico. Representam as exigências da sociedade em relação à escola, ao ensino, aos alunos e, ao mesmo tempo, refletem as opções políticas e pedagógicas dos agentes educativos em face das contradições sociais existentes na sociedade.

Cavalleiro (2006, p. 90) orienta sobre algumas iniciativas que devem ser levadas em conta, diante de situações relacionadas ao preconceito e à discriminação racial no espaço escolar. Segundo essa autora, cabe aos profissionais da escola:

- Valorizar cada reclamação de ocorrência de discriminação e preconceito no espaço escolar.
- Não culpar as vítimas dessas situações por tal acontecimento.
- Levar a quem ofendeu, humilhou ou ironizou o outro indivíduo, pautado no seu pertencimento racial, a entender a sua atitude como negativa.
- Receber com afeto a criança que traz a reclamação, quando ofendida pelas atitudes de amigos e/ou professores. Dar-lhe a certeza de que poderá contar com o respeito de todos.

Na medida em que o educador se prontifica ao exercício de refletir sobre os resultados do ensino na formação humana, impreterivelmente, abraça o desafio de pensar sobre o perfil de homem/mulher ideal que se tem e qual perfil se deseja formar, ou melhor, qual o/a

cidadão/ã que a escola deve formar? Entretanto, essa prática está indissociável à escola que se tem, isto é, aos desdobramentos assumidos, à qualidade do ensino. São aspirações nessa envergadura que acenam para a assunção de um comprometimento pedagógico capaz de interferir positivamente na realidade social.

Consoante os elementos supra-apresentados, o *Como ensinar?* surge de forma preponderante. Trata-se do momento oportuno ao qual se reserva à escolha dos passos e ações para a operacionalização do ensino, propriamente dita. Apesar disso, Zabala (1998, p. 29) tece um importante chamamento, asseverando que:

É preciso insistir que tudo quanto fazemos em aula, por menor que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos. A maneira de organizar a aula, o tipo de incentivos, as expectativas que depositamos, os materiais que utilizamos, cada uma destas decisões veicula determinadas experiências educativas, e é possível que nem sempre estejam em consonância com o pensamento que temos a respeito do sentido e do papel que hoje em dia tem a educação.

Ao passo em que se analisa *o como fazer* docente, perceptível se torna a relevância do planejamento dessa área, pois os passos que o processo reúne poderão validar ou não o significado de um dado conteúdo. Desta feita, o planejamento é um processo decisório, afinal, mediante a estratégia adotada, realiza-se o exercício da mesmice ou da inovação, da criação ou destruição, pois “é tarefa essencial do professor despertar a alegria de trabalhar e de conhecer” (FALCÃO, 1996, p. 61).

Alerta Laureano (2008, p. 335, 336) que

a discussão sobre como ensinar a História acompanha os debates há muito tempo. As formas de ensino, os métodos de apresentação e até qual História deve ser ensinada. As discussões sobre este ponto da educação escolar requerem muita observação do contexto histórico em que ela está inserida. Pois, em cada momento da história a própria história é tratada de maneira diferente no que se refere a seu ensinamento. Os fatores que envolvem o ensino de História perpassam um debate importante que trata dos objetivos que nos levam a ensiná-la. A intenção pedagógica do ensino é possibilitar ao aluno a capacidade de crítica sobre assuntos diversos e a interpretação própria do mundo.

Diante dessa tendência atual da pedagogia escolar, a autora indaga: como discutir a história de modo a não determinar que este ou aquele pensamento prevaleça? Entretanto, essa observação coerente remete a outra indagação: o nível de ensino atual confere uma formação a essa altura?

O Brasil, neste caminho de mudança, precisa olhar-se, perceber o caldeirão de culturas em que vive e atender a todas, mostrando, através do ensino, as possibilidades de entendimento de nós mesmos. Para além da formação de cidadão crítico, como defendem as pedagogias mais progressistas, é preciso também de um cidadão culto, que tenha bases informativas para poder criticar e pensar sobre. [...] A narrativa histórica sobre a África pré-colonial vai resultar na informação sobre um

povo que teve sua história negada e, portanto, vai permitir ao jovem uma capacidade crítica e reflexiva quanto à sua própria condição de descendente de africano (LAUREANO, 2008, p. 336-337).

Assim idealizado o momento do planejamento docente, entende-se que dele derivam respostas educacionais que configurem a postura docente, bem como o seu grau de compromisso diante de um determinado tema a ser trabalhado. Não obstante, assinala Vasconcellos (2002, p. 42) que “o planejamento é político, é hora de tomada de decisões, de resgate dos princípios que embasam a prática pedagógica”. Dele deriva uma gama de atitudes docentes que devem levar em conta os marcos de intencionalidade sobre o *que se faz, por que se faz, para quem e como se faz*.

O que valida a riqueza do momento do planejamento vai dizer respeito à perspicácia que o profissional do ensino envolve nessa etapa do ofício. Está intrinsecamente relacionado com o posicionamento que busca assumir diante da realidade a intervir; impetrando, pois, recomendações e opções em esfera racional, organizacional e intencional que possam balizar a práxis educativa (LIBÂNEO, 1994). Dessa forma, “o professor, ao dirigir e estimular o processo de ensino em função da aprendizagem dos alunos, utiliza intencionalmente um conjunto de ações, passos, condições externas e procedimentos, a que chamamos métodos de ensino” (LIBÂNEO, 1994, p. 150, 151).

Notadamente, em proposição ao como ensinar, encontra-se em Cavalleiro (2006, p. 92-93) a sugestão das seguintes práticas:

- Discutir, entre alunos e professores, a diversidade racial da sociedade brasileira, levando-os a entender o processo escravista e a atual situação do negro na sociedade brasileira.
- Tratar todas as crianças com o mesmo carinho e atenção, oferecendo-lhes estímulo, elogiando-as, valorizando-as e estimulando sua participação.
- Estimular a utilização de cartazes, livros, revistas e músicas que contemplem os indivíduos negros de forma positiva para serem utilizados nas atividades escolares.
- Criar oportunidades para participação de profissionais negros (palestrantes e demais profissionais liberais), contemplando a diversidade racial existente na sociedade.
- Fazer das atitudes diárias a comprovação do respeito à diversidade racial no espaço escolar e social.

Bento (2006), em sua análise sobre o ensino e aprendizagem das relações raciais, sugere a abordagem dos seguintes pontos: (a) o racismo é um problema para negros e brancos, embora o seu quadro de impactos sobre os brancos seja claramente diferente daqueles sofridos pelos negros, mas as consequências do racismo são negativas para todos; (b) as pessoas necessitam adquirir uma maior compreensão sobre racismo e preconceito, com fins à responsabilidade de tentar identificar e interromper os ciclos de opressão que alteram seus



comportamentos; (c) e, os exemplos e ênfases convidativas a atitudes de mudança quanto às práticas racistas devem ser uma constante, embora seus efeitos, não sejam sentidos de imediato.

O último aspecto levantado e que faz o cômputo das decisões docentes, está na habilidade do profissional do ensino responder: *Quando ensinar?* Vai tratar, em específico, de uma série de iniciativas que elucidem a “seleção e organização lógica dos conteúdos” (LIBÂNEO, 1994, p. 128). Para concretizá-lo, cabe a atitude docente prévia de mensurar o nível de conhecimento a que o público alvo do ensino domina, bem como suas limitações e expectativas. Dessa forma, os conteúdos eleitos

devem incluir elementos da vivência prática dos alunos para torná-los mais significativos, mais vivos, mais vitais, de modo que eles possam assimilá-los ativamente e conscientemente. Ao mesmo tempo, o domínio dos conhecimentos e habilidades visa, especificamente, o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos, isto é, das funções intelectuais entre as quais se destaca o pensamento independente e criativo (LIBÂNEO, 1994, p. 128).

Nessa linha de raciocínio, tanto a seleção quanto a organização dos conteúdos devem se prender aos percursos construídos nas vivências escolares do educando. Registrando aqui, o alerta que surge de forma terminantemente incipiente seguir um programa pelo mero “capricho” de cumprir o que já está pronto. O recomendado é ter em mente o momento oportuno para continuar ou retroceder com dado conteúdo. É preciso ter prudência ao criar, gerir e avaliar as situações pedagógicas condizentes, para que o aprendizado caminhe na mesma proporção que a responsabilidade docente de ministrar um novo conteúdo. Não se pode prender ao mero entendimento de que “deve ser feito” porque já está “programado”.

Entre as orientações atinentes à operacionalização prática do estudo e ensino da “História da África”, nota-se a marca de alguns princípios. Lima (2006a), com base na célebre participação do historiador Joseph Ki-Zerbo, por meio da “Coleção História Geral da África” da UNESCO, publicada nas décadas de 1970-80, adota alguns princípios teórico-metodológicos para o ensino da “História da África”. O primeiro deles elege a interdisciplinaridade. O desafio de entender as conjunturas, bem como os processos ocorridos e a maneira como as informações são processadas se torna exequível, com o auxílio de disciplinas com a de Geografia, Sociologia, Antropologia, a Linguística e outras. A título de esclarecimento, importa destacar que ainda prevalece um equívoco, por parte dos professores, quanto às disciplinas autorizadas ao trato pedagógico da Lei n. 10.639/2003. Este se deu, pela rasa interpretação do seu Art. 1º § 2º, que afirma: “os conteúdos referentes à História e

Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras”.

Em segundo lugar, o ponto de partida fundamental é a visão africana, ou seja, não partir de fora para dentro, considerando os processos compartilhados e suas conexões. Deve sim, o professor, ater-se às reciprocidades das influências e das ações que partiram dos africanos, na construção de sua história. Outro aspecto a ser levado em conta é primar por um contexto de apresentação histórica dos povos africanos em seu conjunto. Aconselha-se abdicar das perspectivas simplista e homogeneizadora. Estas, por sua vez, tendem a omitir a pluralidade e a diversidade da África. E, de suma importância, evitar o factual, ou seja, uma história de eventos isolados. A opção pelo isolamento atropela a aprendizagem crítica e o entrosamento das relações entre as distintas partes do mundo.

Por último, o importante é trabalhar temas e questões situados historicamente e contextualizados no tempo e no espaço. É fundamental o alerta, de que seria, no entanto, pretensioso querer/julgar esgotado o assunto. Todavia, tão relevante quanto a intenção é a possibilidade de realçar assuntos e problemas que se configurem sob uma linha lógica e cronológica. Eis aí a espinha dorsal daquilo denominado no campo metodológico, certificando tanto *o como ensinar* quanto a sequência didática.

Feitas essas abordagens, o capítulo seguinte desta dissertação procura analisar o espaço ofertado no currículo do curso de Pedagogia da UEG para as questões étnico-raciais negras. É, pois, uma tentativa de condensar a reflexão sobre os horizontes gerais dessa produção acadêmica, com fins à identificação das falas ou silêncios do currículo, ante as evidências que se apresentarão no cenário da pesquisa.

### 3. AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: FALAS E SILÊNCIOS DO CURRÍCULO

Uma vez que os capítulos anteriores abordaram as bases legais e epistemológicas que legitimam o estudo e o ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira/ERER” na educação; com efeito, a terceira parte da produção acadêmica traz a incumbência de responder a questionamentos de suma importância. Assim, para fazer jus à indagação que intitula este capítulo, é necessário tomar conhecimento sobre o currículo do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás, em atenção ao formato organizacional de sua estrutura. Destarte, ao passo em que se dá a análise da proposta curricular da instituição, concomitantemente, algumas interrogações deverão ser respondidas e são elas:

A forma como está estruturada a Matriz Curricular dos cursos de Pedagogia atende às deliberações que legitimam a inserção das questões étnico-raciais negras, com fito à complexa luta de superação do preconceito e da discriminação racial? As suas disciplinas compreendem propostas de ensino que comprovam o atendimento aos preceitos educacionais de uma pedagogia de positivo combate ao preconceito e à discriminação raciais? Há evidências de ações relacionadas à temática étnico-racial negra? Qual a esfera contemplada? O ensino, a pesquisa, a extensão?

De resto, a expectativa é que as análises identifiquem a relevância de pesquisar sobre questões étnico-raciais no curso de Pedagogia e se a existência de disciplina/s nessa temática seria suficiente para eliminar o racismo no Brasil. As respostas às questões supracitadas terão por base a análise sobre o que os documentos oficiais determinam, em atenção ao gráfico proposto para a realidade.

#### 3.1 Delimitando o campo de pesquisa

Para responder as inquietações acima, adota-se a análise crítico-descritiva, constituindo-se eixo central para o capítulo, o estudo da proposta curricular dos cursos de Pedagogia da UEG, no tocante à inserção da temática “História e Cultura Afro-Brasileira/ERER”. Para realizar essa tarefa, elege-se, inicialmente, uma leitura geral das propostas de matrizes curriculares do curso de Pedagogia (2004, 2007 e 2009), seguida do levantamento de informações sobre uma das suas 15 unidades universitárias que ofertam esse curso. A Unidade Universitária eleita, por coerência, é aquela cujas vivências profissionais da

proponente desta pesquisa proporcionaram quadros de inquietações relacionados ao tema central de discussão deste trabalho.

De tal modo, será realizada uma exposição geral das propostas curriculares da Universidade Estadual de Goiás. O procedimento será o levantamento de atividades relacionadas à Lei n. 10.639/2003, por meio de análise do ementário das disciplinas obrigatórias.

Por conseguinte, ao focar a particularidade do curso, portanto da Unidade pesquisada, a ênfase será a análise das propostas docentes para as Atividades de Enriquecimento e de Aprofundamento – AEA. Na análise desses documentos, o realce será para as disciplinas e suas ementas; seguido do exame e descrição-crítica do(s) Plano(s) de Ensino que corresponder(em) ao ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira/ERER”. Por último, o arrolamento de ações existentes (percurso 2009-2012) na Unidade Universitária pesquisada, com atenção à relação da temática étnico-racial negra, desta vez, nas esferas da pesquisa e extensão universitária.

### 3.1.1 A natureza da pesquisa

Tendo em vista a necessidade de analisar a proposta curricular do curso de Pedagogia da UEG, quanto à inserção da temática Educação para as Relações Étnico-Raciais negras, em cumprimento à Lei n. 10.639/2003, adota-se a pesquisa qualitativa. Parte-se de uma abordagem qualitativa, numa releitura do cotidiano universitário, fazendo uso da técnica de análise documental e a descrição. Segundo Marconi e Lakatos (2009, p. 48), “a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos”, que neste caso, são: (a) as Matrizes Curriculares Unificadas do Curso de Pedagogia da UEG (2004, 2007 e 2009); (b) as Ementas e os Planos de Ensino (2009-2012); (c) e, os projetos de pesquisa e extensão, da Unidade Universitária pesquisada.

A opção pela metodologia de estudo de caso, dá por se tratar de “um sistema bem delimitado, isto é, [...] uma instituição” (ANDRÉ, 1995, p. 31). Para Lüdke e André (1986), o estudo de caso é um tipo de pesquisa voltado a retratar a complexidade de uma situação particular, ou seja, o estudo de um único caso, enfocando o problema em seu aspecto total. Daí o entendimento de que esse tipo de pesquisa se aplica a casos em que o pesquisador tenha interesse em explorar uma situação singular, particular. Ou seja, quando se tratar de um foco de pesquisa “bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenvolver do estudo” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 17).

Para André (2005), a proposta de trabalho de pesquisa de estudo de caso reúne quatro grandes grupos: o etnográfico, o avaliativo, a ação e o educacional. Sendo esse último, o que se enquadra nesta proposta de pesquisa, por evidenciar a preocupação da pesquisadora com a compreensão da ação educativa.

Organizada essa abordagem, a pesquisa se subdivide em quatro etapas, sendo as mesmas listadas em consonância com os seus quadros de necessidades, a saber: Visitas *in loco*, para o levantamento de informações sobre a Unidade Universitária de Crixás-GO, no tocante ao desenvolvimento de atividades relacionadas à Lei n. 10.639/2003. A escolha dessa Unidade dá-se tanto pela delimitação do campo de pesquisa como pela necessidade de particularizar a discussão; na sede de conhecer proposta(s) que comprove(m) a inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira/ERER” como conteúdo(s) de formação da turma de Pedagogia (2009-2012).

Na sua segunda etapa, a pesquisa faz um olhar geral sobre o curso de Pedagogia da UEG, a partir da pesquisa documental, com fito à descrição de alguns de seus documentos que explicitam as propostas curriculares para o curso em referência. Nesse ínterim, das 52 disciplinas que integram a Matricular Curricular Unificada do curso, 44 delas são foco de atenção, ou seja, as de caráter obrigatório. O cuidado central dessa análise descritiva é a identificação da inserção da temática “História e Cultura Afro-Brasileira/ERER), em cumprimento à Lei n. 10.639/2003.

Organizado esse momento global sobre o curso de Pedagogia, a terceira etapa da pesquisa, em específico, parte para a apreciação das oito propostas de AEA ministradas à turma na qual foram identificadas contradições quanto às proposições de atividades práticas sobre a temática. A turma pesquisada teve ingresso em 2009, ano que inaugura a última proposta de Matriz Curricular do curso de Pedagogia, e que ainda se encontra em vigor. Em 2012, receberam outorga de grau 24 dos seus 33 professorandos. O último ponto da pesquisa, por sua vez, compreenderá o arrolamento das ações realizadas nas esferas da pesquisa e extensão universitária.

Cabe destacar, mais uma vez, que a opção pelo campo de pesquisa não se deu aleatoriamente, por estar diretamente relacionado a vivências profissionais da pesquisadora. Resulta, pois, dos experimentos quando professora do curso de Pedagogia, por ocasião de disciplinas relacionadas ao “Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil”, precisamente no ano de 2011.

As expectativas quanto aos resultados dessa pesquisa são de que a análise do currículo do curso de Pedagogia da UEG permita uma visão global sobre a proposta curricular de suas 15 Unidades Universitárias que ofertam esse curso, entre as 43 Unidades da instituição. Todavia, a dedicação específica ao campo de pesquisa eleito permitirá a análise pormenorizada do objeto investigado.

Em suma, quanto à forma de análise dos resultados, por se tratar de uma pesquisa que reúne aspectos subjetivos sobre um dado espaço e seus sujeitos, será adotada como forma de análise para os resultados encontrados, uma reflexão crítica sobre as evidências a que chegará a pesquisa.

### 3.1.2 O cenário da pesquisa de campo

As vivências profissionais que motivaram a realização desta pesquisa ocorreram a partir de disciplinas relacionadas ao Estágio Supervisionado em Docência, por volta da atuação como professora do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás, em 2011. Trata-se de uma Unidade Universitária localizada na região norte do estado, distando 321 km<sup>16</sup> de Goiânia, a capital do estado. A turma em referência era composta por 33 alunos, com ingresso em 2009 e conclusão do curso em 2012, tendo a sua outorga de grau em 15 de março de 2013, com 24 concluintes.

A Unidade Universitária de Crixás (UnU Crixás) foi autorizada pela Lei n. 11.012, de 3 de novembro de 1989 e criada pelo Decreto n. 4.208, de 28 de março de 1994, que aprova a extinta Faculdade de Ciências e Letras de Crixás-GO. Em 2000, em atendimento às perspectivas da atual LDBEN, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, surgiu o curso emergencial na modalidade de Licenciatura Plena em Pedagogia. No mesmo ano, fruto de convênio com a Prefeitura Municipal de Crixás e a Secretaria Estadual de Educação, foram criados os cursos de História, Geografia, Letras e Matemática, contemplando necessidades locais e de municípios próximos.

Em 30 de agosto de 2001, a Resolução n. 036, de agosto de 2001, autoriza a realização do primeiro vestibular para o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. Este ato, portanto, consolida a UnU Crixás, com ingresso da sua primeira turma em 2002. Posteriormente, são ministrados dois cursos sequenciais. Desta vez, Superior em Gestão de Agronegócio e Gestão, e em 2004, em parceria com as Prefeituras Municipais de Uirapuru e Crixás, têm início os cursos História e Letras, ambos na modalidade de Licenciatura Plena.

---

<sup>16</sup> Fonte: <http://maps.google.com.br/>

Em 2005, pela Resolução CsU n. 053, de 07 de outubro de 2005, dá-se a criação do curso de Tecnologia em Redes de Computadores. A medida visa ao atendimento das demandas existentes no mercado de trabalho, com fins à qualificação de profissionais no campo tecnológico.

Em 19 de maio de 2009, por meio da Portaria n. 556, foi reconhecido o curso de Pedagogia Regular, em retificação à Portaria n. 486, de 04 de abril de 2008. Conforme está no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UnU Crixás, é listado como objetivo geral,

a formação de docentes para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nas áreas de serviços de apoio escolar, em ambientes escolares e não escolares, visando a formação do educador reflexivo, conhecedor do contexto sócio-econômico, cultural e político do país e da região em que está inserido (PPCP/UNU CRIXÁS, 2010, p. 11).

A propósito dos seus objetivos específicos, quanto à temática étnico-racial, o documento apresenta para a formação do profissional pedagogo, a aspiração de

propiciar o desenvolvimento e consolidação de atitudes que envolvam o respeito à diversidade étnico-racial de gêneros, de faixas gestacionais, de classes sociais, de religiões, de natureza ambiental-ecológica, de necessidades especiais, de escolhas sexuais, entre outras (PPCP/UNU CRIXÁS, 2010, p. 12).

O curso de Pedagogia da UnU Crixás é oferecido na modalidade Licenciatura, visando à habilitação de profissionais docentes nas áreas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Seu regime de funcionamento é seriado, com disciplinas e matrículas semestrais, processo seletivo anual, com tempo mínimo para integralização de quatro e máximo de seis anos, com carga horária total de 3.340 horas. Seu período de funcionamento é noturno e com início de vigência da Matriz Curricular em 2009.

### 3.2 A estrutura curricular unificada dos cursos de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás

O objetivo central desta parte da produção é a análise sobre o currículo da UEG, realçando a singularidade apresentada pela instituição, no tocante à formação do profissional licenciado em Pedagogia. Será apresentada, sucintamente, a Proposta de Projeto de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia (2004), fruto das iniciativas da Pró-Reitoria de Graduação – PRG, em atendimento às perspectivas de um currículo correspondente às designações das políticas educacionais em vigor.

A título de esclarecimento, a análise breve do documento se dá pelo fato do currículo de Pedagogia instituído em 2004 ter passado por duas importantes mudanças. A primeira, em

2007, quando o currículo de Pedagogia passou a integrar a habilitação para a Educação Infantil. Essa mudança exigiu a reestruturação geral de todos os componentes curriculares e suas cargas horárias, quando os cursos oferecidos pela UEG alteraram o seu perfil de formação, inclusive, houve a extinção de disciplinas relacionadas à área de gestão educacional. A partir da promulgação da LDBEN n. 9.394/1996, a área de formação do pedagogo sofreu mudanças importantes. Faz jus destacar, como questão central, a impreterível exigência na qual a formação do professor da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental deveria se realizar em nível superior. Consoante o que dispõe o Art. 62 da LDBEN 9.394/1996,

a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

A segunda mudança ocorreu no ano de 2009, em atendimento ao Parecer CNE/CES n. 261, de 09 de novembro de 2006. Desta vez, por força da alteração na contagem de hora-aula, passando a equivaler à hora-relógio (60 minutos) em todos os seus cursos. Essa medida resultou também na modificação de sua estrutura (eixos e dimensões). Portanto, pela Matriz Curricular de 2004, a Carga-Horária Total do curso regular de Pedagogia era de 3300 horas, vigorando 3524 horas em 2007 e 3340 horas em 2009, sendo esta a que se encontra em vigor.

A Proposta de Projeto de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia (PPRCCP, 2004) explicita importantes pontos. Um deles, é que a reformulação do curso em referência atesta um relevante avanço para a instituição, pois parte da preocupação de desenhar um perfil de formação correspondente às perspectivas educacionais. No entanto, esteve vinculada a uma importante preocupação, isto é, indissociável à desafiante tarefa de unificação do curso, atrelava-se o entendimento de que as particularidades das UnUs deveriam ser respeitadas. Em linhas gerais, atrelava-se à interpretação de que

a matriz curricular não deve ser estanque, mas permitir a introdução de componentes curriculares, substituição ou mesmo exclusão deles, se necessário. No entanto, para que isso ocorra, deverá ser instruído um processo com dados comprobatórios e justificáveis de tais alterações [...]. No caso de cursos com matriz unificada, deve-se observar a uniformidade na base comum, cuja definição deverá ser acordada entre os Colegiados dos Cursos das UnUs. Esta unificação auxilia o atendimento às disciplinas básicas, porém não prejudica as especificidades regionais e locais tão importantes para o desenvolvimento sócio-econômico-educacional e do mundo do trabalho (Caderno de orientações da Pró-Reitoria de Graduação-UEG: autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação, v. 1, 2008, p.16).



Consoante o disposto no Caderno de orientações da Pró-Reitoria de Graduação-UEG (2008), “a Matriz Curricular é composta de um conjunto de atividades acadêmicas onde se registra o que se quer, como se quer e para onde se quer ir, na propositura de um curso. A identificação destes dados é comum em qualquer processo acadêmico” (Caderno de orientações da Pró-Reitoria de Graduação-UEG: autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação, v. 1, 2008, p. 15).

Dessa forma, a estruturação curricular de um curso superior é uma medida que se ampara no Art. 47, do §1º da LDBEN 9.394/1996, ao designar, que

as instituições informarão aos interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições.

É importante destacar que as intensas reformulações ocorridas na educação básica, a partir da década de 1990 – que por sinal incidem no currículo dos cursos de licenciatura - têm íntima relação com as políticas de aspirações por uma sociedade globalizada. Nessa interpretação, não se pode privar de responsabilizar os organismos internacionais – a exemplo, o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial – em face aos seus ditames, sob forma de pressão, como principais focos delineadores que dão o sentido dessas reformas (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2007).

Feitos esses esclarecimentos, importa destacar o intuito dessa análise sobre o currículo do curso de Pedagogia da UEG. Quando a interpretação esperada, é que a leitura dos documentos supracitados já permita interpretar a possível inserção da temática formação do pedagogo para atuar no ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira/ERER”. Assim, será dada atenção especial aos focos das disciplinas e aos conteúdos presentes no seu ementário.

### 3.2.1 A Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia: processos 2004, 2007 e 2009

A Proposta de Projeto de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia (PPRCCP/2004), que unifica a estrutura curricular deste curso, sela relevantes mudanças para essa área de licenciatura na UEG. Anterior a ela, os cursos atuavam com projetos pedagógicos e currículos distintos. Dessa forma, alicerçada na necessidade de refletir o referido curso, um grande desafio estava lançado: delinear um perfil de formação, que em face à proposição de um currículo unificado, também atendesse às especificidades locais das diferentes UnUs.

O documento expõe que o trabalho contou com o empenho de um expressivo grupo de professores. Estes, deveriam se responsabilizar pela elaboração das ementas e bibliografias que comporiam o rol das disciplinas da matriz curricular. No tocante à produção das ementas e suas bibliografias básicas a comporem cada disciplina, ficou na incumbência dos professores da área, e ainda ao encargo dos mesmos, o levantamento da matriz curricular do curso. O processo de convocação dos professores participantes ficou na responsabilidade da direção das Unidades acadêmicas que ofertavam cursos de Pedagogia.

Assumindo o curso uma carga-horária total de 3300 horas, para a complementação dessa carga, sob designações de duração mínima de quatro anos e máxima de seis, foi consenso a realização de aulas aos sábados. Essa decisão vigorou, dado à necessidade de espaços livres para atividades extra sala de aula, duas vezes por semana. Essas atividades se destinariam à Pesquisa e Prática (CH – 50), Atividades de Enriquecimento e de Aprofundamento (CH – 64) e Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (CH – 25). A perspectiva seria de que a frequência de sala de aula não ocupasse todos os dias da semana, oportunizando vivências em

[...] laboratórios, participar de mini-cursos e oficinas, ir a campo para estágios, prática pedagógica, ou observação para pesquisas, ou para desenvolvimento de atividades complementares, participação em disciplinas optativas, previstas pelo projeto pedagógico do curso e outras atividades relativas à matriz curricular do curso (PPRCCP/2004, p. 22).

Em relação ao Estágio Supervisionado ficou determinada a produção de projeto próprio, cabendo a observação de se evitar divergência com o Projeto Pedagógico de Curso de cada UnU. O projeto de Estágio seria desenvolvido com os professores da área. Desta feita, o projeto de reformulação curricular apresentado pela Pró-Reitoria de Graduação da UEG partiu da observação atenta sobre a formação pedagógica, considerando três básicos pontos, são eles:

1) uma grande dissociação entre teoria e prática, evidenciada tanto pela concentração nas séries iniciais dos cursos de matérias referentes aos princípios e fundamentos da educação e, nos finais, aquelas mais ligadas à profissionalização propriamente, como o estágio; 2) o distanciamento entre os cursos superiores e a área de atuação do futuro profissional; 3) especificamente em relação ao curso de Pedagogia, os efeitos negativos da especialização na formação e na atuação do egresso do curso, com visão fragmentada da realidade, comprometendo uma ação coerente e conseqüente com a realidade, inclusive com especializações em áreas não mais existentes, como é o caso da habilitação para o Magistério das matérias pedagógicas do Curso Normal (Ensino Médio) e Supervisão Escolar/Orientação Educacional (PPRCCP/2004, p. 02).

Ao que se percebe, o currículo do curso de Pedagogia da UEG retratou medidas que visassem satisfazer às exigências presentes no cenário da educação superior. E, para tal, no tocante à formação do profissional pedagogo, instituiu tomadas práticas baseadas nas políticas decorrentes das reformas educacionais de 1990. De modo geral, um olhar atento ao cenário desenhado, concluiria a configuração de um ato em atendimento aos preceitos educacionais, mas também, fruto do pensamento político da época, sem dele poder fugir, contrapor. Sobre as medidas alavancadas, destaca Limonta (2009, p. 172-173) que as mesmas referendaram avanços na seara institucional. A ressalva é de que se tratava da

[...] necessidade de uma formação flexível em bases cognitivo-abstratas para o trabalho/emprego, e as propostas educacionais veiculadas pelos governos federal e estadual na esteira dos organismos e agências internacionais, formam o pano de fundo complexo que foi desvelado até aqui, mas sem o qual não se poderia compreender o currículo.

A análise desses pontos convida a pensar os trâmites operantes na construção do currículo, dando espaço para que se atente à presença de contradições. Entretanto, se de um lado, as mudanças ocorridas na educação representavam imposições neoliberais, por outro, não se poderia deixar passar despercebida a representatividade de avanços. Possivelmente, a complexidade do assunto, por si só, já indique a seriedade que envolve pensar o *locus* ocupado pelo currículo, ao tratar de uma proposta de reformulação do documento estruturante de um curso de formação de professores, ante as expectativas sociais.

Por conseguinte, medidas nessa temática, devem partir de vontades nas quais se tenha como alvo a formação de profissionais cuja leitura pedagógica esteja atenta aos processos globais da vivência cidadã. Chegar a tal patamar exige aprofundamento tanto teórico bem como dos aspectos legais sobre a operacionalização do ensino. Afinal, as mudanças ocorridas deveriam vislumbrar uma atuação que cogitasse oportunidades nas quais o desenvolvimento do profissional do ensino pudesse alcançar concretude. Em linhas gerais, pensar por esse prisma incluiu investimentos na formação docente, na ambição de concretizar vivências de um ensino de qualidade, seja no tocante à escolarização básica como o processo em que se efetiva a formação superior.

Sendo a medida de reformulação curricular um marco das políticas de formação de professores, para a UEG, o momento deveria consagrar mudanças substantivas. Uma vez que nos trâmites de unificação curricular considerou-se a singularidade de cada UnU, de alguma forma, acenavam para a extrema acuidade na construção da proposta e, desta feita, urge perguntar: Qual o perfil desejado para o profissional pedagogo? Como configurar o currículo de modo que o egresso em Pedagogia obtivesse o domínio do instrumental próprio de seu

trabalho? Como saber fazer uso dos conhecimentos obtidos na graduação, ante as evidências do cotidiano de sala de aula? Questões como essas, deveriam constituir pontos centrais, afinal, tratava-se da construção de uma base social e política que se (pre)ocupava com as deliberações gerais que resultariam no currículo do curso.

Demo (2003, p. 40), em reflexão ao planejamento curricular dos cursos de formação de professores, elenca cinco importantes critérios, que são:

- 1) interpretação reprodutiva, que cuida de sistematizar e reproduzir um texto com fidedignidade; 2) interpretação própria, predominando a interpretação pessoal, onde se diz com palavras próprias a idéia de outros; 3) reconstrução, cujo ponto de partida seria uma proposta própria; 4) construção, onde predomina a criação de novas teorias a partir de determinadas referências; 5) criação/descoberta, onde há introdução de novos paradigmas metodológicos, teóricos ou práticos.

Em conformidade com a Proposta Curricular em análise, o consenso foi: “o curso de Pedagogia deve formar o pedagogo, portador de um sistema de referência teórico-metodológico coerente” (PPRCCP/2004, p. 07). Isto é, a aspiração de que o pedagogo instrumentalize uma prática que o confira o título de “profissional comprometido com a qualificação social da educação, da escola e da aprendizagem dos estudantes, tendo como referência a afirmação de uma sociedade democrática assentada na ética e na formação do ser humano em cada indivíduo” (PPRCCP/2004, p. 07). Nessa perspectiva, a organização curricular elencou os seguintes Princípios, Processos, Eixos e Dimensões:

1) *Dos princípios*: A proposta fixou como princípio geral, a compreensão da prática pedagógica como objeto da Pedagogia, agregando, pela sua essência, três básicos princípios, que são:

a) *A pesquisa como princípio cognitivo e formativo*: A eleição deste princípio tem como fulcro a autonomia dos sujeitos no processo de formação. Demanda, pois, uma linha de entendimento na qual é com a prática da pesquisa que o indivíduo adquire capacidade de elaboração própria, tendo a oportunidade de realizar diálogos inteligentes com a realidade. Atitude essa, que deve marcar presença no cotidiano dos profissionais da educação (PPRCCP, 2004).

b) *A integração entre teoria e prática – práxis*: Este princípio corresponde à determinação da atual LDBEN, consoante o seu Art. 61, Inc. I, que aborda sobre a formação de profissionais da educação, tendo como fundamento “a associação entre teorias e práticas”. Buscando eliminar a tradicional separação entre a teoria e a prática, a nova proposta curricular idealizou “uma formação de caráter integral, interdisciplinar, comprometida com a prática pedagógica efetiva, mas que não prescinde do conhecimento teórico” (PPRCCP, 2004, p. 14).

c) *A flexibilização*: Este princípio se fundamenta na concepção de que “o currículo é por natureza uma totalidade viva, em construção e inseparável da realidade” (PPRCCP, 2004, p. 15). Uma vez entendido que a articulação dos conteúdos curriculares requer flexibilização, o ensejo seria contrapor à fragmentação do curso. Posicionamento esse, que demandou na constituição de atividades articuladas, visando à inserção crítica dos professorandos no universo científico e cultural. Este princípio, a título de exemplo, tem na proposta para as Atividades de Enriquecimento e de Aprofundamento (AEA) a sua grande referência. A oferta das AEA trata, na verdade, da garantia de espaços curriculares abertos e oportunos para a inclusão de temas emergentes (PPRCCP, 2004). A discussão sobre as AEA será um ponto retomado com exclusividade, ainda neste capítulo.

2) *Dos processos formativos*: A proposta primou pela autonomia de pensamento, consoante uma linha de argumentação que se assentou na perspectiva de uma vivência democrática na qual professorandos e professores pudessem instrumentar voz ativa na dinâmica institucional. Esse cuidado justificava o empenho docente na construção e manutenção da democracia, sob o *status* de processo vivo (PPRCCP, 2004). Em razão dessa perspectiva, dois pontos centrais ganharam formato, quais são:

a) *Ação coletiva e interdisciplinar*: Remetia à ideia de compartilhamento, em convite à classe docente a uma mudança de atitude, com fito na unidade do pensamento acadêmico. Recomendou-se, então, que ao longo do curso, fossem promovidas relações recíprocas entre as diversas disciplinas e os conteúdos que as comporiam. Dizia respeito, necessariamente, a atividades interdisciplinares, configurando vínculos de cooperação entre docentes e discentes. Essa prática valia-se do princípio da flexibilização, com ênfase à criação de oportunidades para que a interdisciplinaridade pudesse ocorrer (PPRCCP, 2004).

b) *Indagação/intervenção*: Partia da perspectiva de que se constituía dever dos professores e professorandos, a interferência na realidade em construção. A contribuição esperada seria o enriquecimento do currículo. A proposta referenciava o desafio de construir as bases necessárias para que a democratização avançasse do caráter contemplativo e se tornasse realidade. Supunha, então, que “[...] o real não pode ser visto como um dado pronto e acabado e nem as tentativas de mudá-lo devem permanecer no campo das utopias. O real ao mesmo tempo se dá no presente e a partir dele é (re)construído” (PPRCCP, 2004, p. 18).

3) *Dos eixos*: Como eixos organizadores do currículo foram propostos oito, cujo encaminhamento é que estes se distribuíssem em conformidade com a sequência estabelecida, isto é, designando-se o desenvolvimento de um eixo para cada semestre letivo. Constam a

seguir, os eixos estabelecidos pela Matriz Curricular 2004, bem como as alterações advindas com a Matriz Curricular de 2009, a que está em vigor, e suas alterações na nomenclatura dos eixos e respectivas Cargas-Horárias Totais:

Períodos	EIXOS			
	Matriz Curricular 2004 <sup>17</sup>	CHT	Matriz Curricular 2009 <sup>18</sup>	CHT
1º	Educação e Sociedade	405	Educação e Sociedade	360
2º	Educação e Conhecimento	405	Educação e Conhecimento	360
3º	Educação e Trabalho	405	Educação, Aprendizagem e Linguagem	360
4º	Educação e Escola	400	Educação, Cultura e Conhecimento Escolar	360
5º	Educação e Política	445	Políticas Educacionais e Construção da Prática Pedagógica	400
6º	Educação e Gestão	415	Conhecimento Escolar e Docência	400
7º	Construção da prática pedagógica na escola pública	420	Educação e Diversidade	450
8º	O cotidiano da escola e da sala de aula	405	Políticas Públicas e Educação Inclusiva	450

4) *Das dimensões*: Na aspiração de abranger todas as dimensões da educação, a organização curricular por dimensões se subdividiu nos aspectos: *macro* (representado pelas disciplinas de fundamentos da educação e às grandes teorias educacionais); *meso* (centrando disciplinas que tratassem das políticas educacionais, organização do trabalho pedagógico e gestão da escola<sup>19</sup>); e *micro* (rol de disciplinas sobre os processos de ensino-aprendizagem e a organização e gestão da sala de aula).

Há ainda, a dimensão das AEA (CH – 64) e, por último, a dimensão *Pesquisa e Prática*, que inclui a Prática Pedagógica (CH – 400), o Trabalho de Conclusão de Curso (CH – 100) e também o Estágio Supervisionado (CH - 400). Em atendimento à Resolução CP/CNE n. 1, de 18 de fevereiro de 2002, a matriz curricular integrou ainda as Atividades Acadêmico-Científico-Culturais, no intuito de contemplar múltiplas atividades, que se dividem em três eixos: “a) as atividades científicas; b) as de extensão, iniciação científica, monitorias, e estágios extra-curriculares; e c) as artísticas” (PPRCCP, 2004, p. 19).

<sup>17</sup> Fonte: Proposta de Projeto de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia/Pró-Reitoria de Graduação/UEG, de 2004.

<sup>18</sup> Fonte: Matriz Curricular Unificada do Curso de Pedagogia/UEG, com início de vigência em 2009.

<sup>19</sup> O tema gestão escolar foi extinto da Matriz Curricular de 2007, conforme explicitado anteriormente, pelo cumprimento da designação da LDBEN, Lei n. 9.394/1996, sobre a necessidade de formação do pedagogo para atuar na Educação Infantil.

Organizada essa explanação geral, segue a análise do ementário do curso de Pedagogia da UEG. A partir da apresentação de cada disciplina, o esforço será também, que no processo de análise de suas respectivas ementas, além de localizar espaços para o desenvolvimento da temática “História e Cultura Afro-Brasileira/ERER”, haja ainda sugestões sobre o seu trato pedagógico. Dessa forma, a matriz curricular do curso de Pedagogia da UEG<sup>20</sup> se encontra dividida em períodos semestrais, ficando assim pré-estabelecidas as suas disciplinas e respectivas ementas, que se distribuem nos oito períodos/semestres do curso:

Para o primeiro Período/Semestre foi designado o eixo “Educação e Sociedade”, que reúne seis disciplinas. Essa etapa do curso computa o cumprimento de uma carga-horária total de estudos de 360 horas, compreendendo as seguintes disciplinas: Teoria Social, Educação e Estado; Leitura, Interpretação e Produção de Textos Acadêmicos; Arte e Educação; Educação e Mídias na Sociedade da Informação; Prática Pedagógica; e Atividades de Enriquecimento e de Aprofundamento (AEA).

*Teoria social, educação e estado (CH - 60):* Sua ementa propõe aos estudantes uma visão pormenorizada sobre as instituições Estado e Sociedade, possibilitando a reflexão sobre os entes Educação e a questão de classe. Por sua vez, oferece noções sobre Educação reprodutivista e transformadora, bem como a questão da educação como direito público e as responsabilidades do Estado para tal. Com ênfase ao discurso sociológico de autores clássicos como Marx, Durkheim, Weber e contemporâneos, o tema Estado é proposto sob uma linha de tratamento que permita analisar do seu surgimento até os dias atuais (PPCP/UNU CRIXÁS, 2010). Nessa disciplina, a proposta de estudo sobre a educação e as políticas, se levado em conta a ênfase ao rol das políticas públicas, menções já poderão ser feitas às questões étnico-raciais, mesmo que de forma remota, pois dependeria de uma decisão específica do professor proponente.

Uma fonte que poderia ser adotada como complementar no Plano de Ensino é a obra “Sociologia do negro brasileiro”, de Clóvis Moura (1988). Essa obra é uma das que aparecem nas proposições apresentadas por Gonçalves e Silva (2005), ao refletir a “Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras”. A autora destaca a ênfase de Moura (1988), ao acentuar a problemática do povo negro nas abordagens que traz sobre a sociedade brasileira.

*Leitura, interpretação e produção de textos acadêmicos (CH – 60):* Sua ênfase incide sobre a orientação na produção de textos dissertativos, teóricos, argumentativos e críticos. Ao

---

<sup>20</sup> A partir daqui, serão apresentadas os eixos, suas disciplinas e respectivas ementas com base na Matriz Curricular 2009. Entretanto, será dispensada a apresentação *ipsis litteris* de cada ementa, uma vez que as mesmas encontram-se em anexo.

analisar a proposta da disciplina, merece destaque o foco “diretrizes para leitura, análise e interpretação de textos, atividades de análise textual e temática interpretativa” (PPCP/UNU CRIXÁS, 2010, p. 37). Ficando à livre escolha do professor responsável pela disciplina, incluir textos relacionados à temática “História e Cultura Afro-Brasileira/ERER”, sem prejuízo aos propósitos gerais da disciplina. Propostas nesse intento poderão variar desde uma síntese pessoal, bem como resumo e elaboração de resenhas, que findariam por dar voz à temática.

*Arte e educação (CH – 60)*: Nesta disciplina, pelo cerne de suas discussões, que situam o campo da Arte e da apreciação estética, a temática “História e Cultura Afro-Brasileira/ERER” pode ser trabalhada. Tal como vem expresso na LDBEN, Lei n. 9.394/1996, Art. 26-A, §2º, essa temática, entre as três áreas do ensino que recebem menção especial, uma delas é a de Educação Artística ou Arte.

Com os temas “música na educação, apreciação musical e repertórios para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (PPCP/UNU CRIXÁS, 2010, p. 37), fica ao encargo do professor incluir produções sobre a África. Sobre essa abertura para o ensino, destaca Gonçalves e Silva (2005) que um trabalho que tenha como perspectiva a musicalização de crianças, adolescentes e adultos deve envolver produções de origem africana. Para essa autora é convidativo ir além da simples tarefa de exhibir a música em sala de aula, podendo estender-se em uma oportunidade de aprofundamento sobre os instrumentos, por exemplo. Nesse sentido, propõe:

[...] não basta saber tocar instrumentos, é importante saber do que são feitos, como são feitos e, sempre que possível, aprender a construir pelo menos algum deles. [...] Ensinar música afro, na perspectiva das Africanidades, implica ouvir, cantar, produzir ritmos, construir instrumentos, dançar, conhecer a origem dos ritmos e dos instrumentos, e as recriações que têm sofrido através dos tempos e nos lugares por onde têm passado, se enraizado (GONÇALVES e SILVA, p. 163).

No item “diferentes formas de trabalho em artes visuais – pintura, desenho, modelagem, colagem, leitura de imagens” (PPCP/UNU CRIXÁS, 2010, p. 37), o professor tem ótimas oportunidades que elevem as contribuições dos povos africanos como conteúdos de ensino.

Uma sugestão apontada seria atividades de produção de máscaras de inspiração africana. A ênfase, por certo, seria aprender sobre o objeto, seus significados, para depois partir para a sua produção em sala de aula. No tocante às produções, o foco seria a comparação dos trabalhos africanos com o de pintores europeus, identificando a influência daquelas sobre estas (GONÇALVES e SILVA, 2005).



*Educação e mídias na sociedade da informação (CH – 60)*: Sendo essa disciplina a oportunidade de trazer discussões sobre as “transformações técnico-científicas da sociedade da informação” (PPCP/UNU CRIXÁS, 2010, p. 38), constitui-se um proveitoso espaço para situar reflexões sobre o negro na mídia. Acerca de vivências sobre a “leitura crítica da comunicação e das mediações na recepção midiática”, uma opção seria temas sobre a teledramaturgia brasileira. O destaque especial seria para as análises sobre os papéis (sub)representados por personagens negros. Faria e Fernandes (2007), ao discutirem sobre a “Representação da identidade negra na telenovela brasileira” trazem à tona um ponto digno de reflexão e que, talvez, finde por passar despercebido para a maioria dos expectadores, ou até mesmo inferido como normal aos olhos da crítica popular. Destacam essas autoras, que

a discriminação que acomete os atores negros é nivelada conforme a intensidade de seus graus de mestiçagem. Quanto mais traços não-brancos apresentarem, mais facilmente serão vinculados aos estereótipos negativos. [...] A acentuação de traços negros ou indígenas significa necessariamente a associação do artista a personagens secundários e estereotipados da trama (FARIA e FERNANDES, 2007, p. 13).

É notório para o mundo da mídia que a inserção do indivíduo a esse meio vá além da questão do talento. Na tentativa de evitar o exagero – apenas vitimando o negro –, os critérios beleza *versus* fealdade contam muito para aqueles que almejam um “lugar ao sol” no mundo artístico. Dessa forma, se ser negro significa ser feio, portanto, o lugar reservado para esse grupo étnico nem sempre obterá respaldo para ocupar o posto de protagonista.

Outro tema de grande peso seria a reflexão apresentada sobre o Teatro Experimental do Negro (TEN). Movimento inaugurado na década de 1940, dando oportunidade de elevação da “presença negra à condição de cultura legítima e afirmar o negro brasileiro como autor, ator, produtor e pensador” (MÜLLER, 1999, p. 02).

*Prática pedagógica*<sup>21</sup> (CH – 60): Esta disciplina permeia todo o curso. Tem como proposta central “propiciar situações concretas de ensino que se empenhem com a unidade da relação teoria e prática” (PPCP/UNU CRIXÁS, 2010, p. 38).

Para o primeiro e segundo semestres do curso, a disciplina aspira à “inter-relação entre as dimensões e eixos” (PPCP/UNU CRIXÁS, p. 38). Nos demais semestres, dilui-se entre as 22 disciplinas abaixo, recebendo carga-horária para cada uma delas. Dessa forma, as disciplinas que fazem vinculação com Prática Pedagógica<sup>22</sup> são: Filosofia da Educação (CH: 10); Psicologia da Educação – Aprendizagem (CH: 10); Pesquisa em Educação (CH: 10);

<sup>21</sup> Como a disciplina se distribui por todo o curso, fica dispensada a explanação nos demais semestres a serem descritos na continuidade do trabalho.

<sup>22</sup> Fonte: Projeto Pedagógico de Curso de Pedagogia UnU Crixás (2010, p. 27).

Bases Lingüísticas da Alfabetização (CH: 10); Processos Didático-Pedagógicos (CH: 10); História da Educação (CH: 10); Cultura Escolar e Currículo (CH: 10); Métodos e Processos de Ensino de Alfabetização (CH: 10); Conteúdos e Processos de Ensino de Língua Portuguesa I (CH: 10); Conteúdos e Processos de Ensino de Matemática I (CH: 10); Políticas da Educação Básica (CH: 10); Propostas Curriculares e Metodológicas em Educação Infantil (CH: 10); Conteúdos e Processos de Ensino de Língua Portuguesa II (CH: 05); Conteúdos e Processos de Ensino de Matemática II (CH: 05); Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico (CH: 10); Conteúdos e Processos de Ensino de Geografia (CH: 10); Métodos e Produção do Trabalho Científico em Educação (CH: 10); Financiamento e Gestão dos Recursos da Educação (CH: 10); Conteúdos e Processos de Ensino de Ciências (CH: 10); Conteúdos e Processos de Ensino de História (CH: 10); Educação e Diversidade (CH: 10); e Literatura Infantil (CH: 10).

Essa situação peculiar, sobre a abrangência da disciplina de Prática Pedagógica, especialmente pela sua integralização às 22 disciplinas acima elencadas, explicita a necessidade de trabalho conjunto, por parte do corpo docente. Para tal, torna-se impreterível a atuação do professor responsável pela disciplina, comungando com um planejamento que inclu

[...] o conjunto de professores de cada eixo, articulando os princípios e processos do curso, tendo como articulação a pesquisa, a interdisciplinaridade e a relação teoria-prática. Essas atividades de integração pedagógica se configuram como estratégia de um trabalho interdisciplinar e de iniciação científica, com a oportunidade de os alunos conhecerem a realidade das escolas desde o primeiro ano do curso (PPCP/UNU CRIXÁS, 2010, p. 26).

Feita essa apreciação inicial, importa enfatizar sobre o espaço que poderia ser dado na disciplina em questão acerca do trato pedagógico do tema “História e Cultura Afro-Brasileira/ERER”. Considerando a gama das disciplinas que obrigatoriamente integram a Prática Pedagógica, as probabilidades de inserção desse tema dão-se por ampliadas. Justamente por permitir a “análise dos problemas e das dificuldades do ensino e organização de meios e sugestões para resolvê-los, através de abordagem metodológica e proposta de trabalho para diferentes situações de nossa realidade” (PPCP/UNU CRIXÁS, 2010, p. 38); se faz um momento oportuno para refletir como se dá o trato pedagógico das questões étnico-raciais. Entende-se, no entanto, que a exequibilidade de uma proposta nesse cunho dependa, em menor ou maior grau, do nível de conhecimento dos professores sobre o tema. O alerta que traz Rocha (1998, p. 56) a esse respeito é muito importante:

A grande tarefa no campo da educação há de ser a busca de caminhos e métodos para rever o que se ensina e como se ensinam, nas escolas públicas e privadas, as questões que dizem respeito ao mundo da comunidade negra. A educação é um campo com sequelas profundas de racismo, para não dizer o veículo de comunicação da ideologia branca.

Em resumo, sendo foco da disciplina a introdução e o aprofundamento às teorias educacionais, com fito ao equacionamento dos processos aprender e ensinar, ante as diferentes realidades, o quesito étnico-racial assume relevo. Como a disciplina abrange atividades em espaços escolares e não-escolares, os professorandos poderão ser direcionados a atividades como: análise de programas sociais de órgãos públicos, bem como de projetos que se desenvolvem nas escolas que se constituem observatórios de suas pesquisas.

De resto, como a temática étnico-racial abrange diversificadas áreas, a concretude do seu ensino não se limitará à existência de programas de ensino e, de certa forma, “constituir-se numa única disciplina, pois podem estar presentes, em conteúdos e metodologias, nas diferentes disciplinas constitutivas do currículo escolar” (GONÇALVES e SILVA, 2005, p. 161).

*Atividades de enriquecimento e de aprofundamento – AEA (CH – 60)*<sup>23</sup>: As AEA, constituem a oportunidade de atendimento às necessidades de cada UnU. Portanto, os temas ofertados variam conforme a proposta lançada pelo professor, em sua respectiva unidade de atuação, podendo ainda contar com sugestões dos alunos. As AEA, além de demandarem necessidades locais, poderão ser oferecidas “por meio de disciplinas, colóquio, debates, seminários, oficinas e outras. Pode ser de carga horária de 2h ou 4h, sendo que a ementa, bibliografia e o nome da disciplina serão escolhidos e após, cumpridas obrigatoriamente” (PPCP/UNU CRIXÁS, 2010, p. 39).

*Atividades acadêmico-científico-culturais (CH – 25)*<sup>24</sup>: Incluem-se nesse rol, “todas as atividades de caráter científico, artístico, de iniciação científica, monitorias, extensão e estágios extra-curriculares” (PPCP/UNU CRIXÁS, 2010, p. 19). Essa proposta tem o mesmo perfil para todos os Períodos/Semestres do curso e justifica o cumprimento das determinações da Resolução CNE/CP n. 2, de 02 de fevereiro de 2002; que em seu Art. 1º, Inc. IV determina o cumprimento de “200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais”.

---

<sup>23</sup> Sendo a mesma proposta para os oito Semestres/Períodos do curso, torna-se desnecessário mencionar a disciplina nos detalhamentos dos eixos seguintes.

<sup>24</sup> As atividades acadêmico-científico-culturais não serão mencionadas no detalhamento dos eixos seguintes, por conterem a mesma proposta para os oito semestres/Períodos do curso.

Ao segundo Período/Semestre do curso foi designado o eixo “Educação e conhecimento”, sendo estimado o cumprimento de 360 horas como carga total, representado por sete disciplinas, que são: Bases epistemológicas e educação; Psicologia da educação – desenvolvimento; Teoria pedagógicas; História social da criança; Corpo, cultura e expressividades; e AEA.

*Psicologia da educação – desenvolvimento (CH – 60):* A disciplina oportuniza ao professor tecer breves abordagens sobre os quadros discriminatórios veiculados, quanto à capacidade intelectual do negro, ao eleger o tema “relações entre desenvolvimento e aprendizagem” (PPCP/UNU CRIXÁS, 2010, p. 40).

Já o último foco da ementa, que traz “ênfase às interações sócio-culturais, a construção do conhecimento e a constituição dos sujeitos nas práticas sociais” (PPCP/UNU CRIXÁS, 2010, p. 40), poderá ser abordada a questão de tratamento entre o diferente, sob a ótica da prática de alteridade entre negros e não negros. Gonçalves e Silva (2005, p. 162) sugere que o professor atente a discutir sobre o “[...] “desenvolvimento das crianças e adolescentes, do comportamento das pessoas, das maneiras como elas se relacionam entre si” e ainda o enfoque à “socialização da criança negra na escola”.

*História social da criança (CH – 30):* Para essa disciplina, os temas “Processos de socialização da criança na sociedade atual” e “Criança e cidadania” (PPCP/UNU CRIXÁS, 2010, p. 41) poderão dar ênfase aos quadros discriminatórios sofridos por crianças negras; partindo da análise sobre o processo de escolarização, com fito aos tratamentos de desigualdades dentro da própria escola. Uma retomada à História brasileira, sobre o quadro situacional escolar das crianças negras no período da escravidão revela o nível de tratamentos desiguais a elas ofertados. Destaca Santana (2006, p. 34), que esse período era muito difícil,

[...] e na maioria das vezes não tinham acesso à instrução. A educação estava restrita ao aprendizado das tarefas demandadas pelos senhores. Desde que nasciam eram carregadas pelas mães para o trabalho. A despreocupação com a criança escravizada pode ser demonstrada pelos altos índices de mortalidade infantil nesse segmento.

Ao que se percebe, a falta de investimentos e atenção ao público infantil, no tocante ao acesso à educação foi visto no período colonial como algo natural. Mas será que com as mudanças atuais, as crianças negras têm o mesmo nível de tratamento que as não-negras? As alegações aferidas por Cavalleiro (2005, p. 68) são de que

[...] o sistema educacional brasileiro, da mesma forma que as demais instituições sociais, está repleto de práticas racistas, discriminatórias e preconceituosas, o que gesta, em muitos momentos, um cotidiano escolar prejudicial para o desenvolvimento emocional e cognitivo de todas as crianças e adolescentes, em

especial às consideradas diferentes – com destaque para os pertencentes à população negra.

Diante dessa observação, em que pesem os esforços galgados para que conquistas alcançassem garantias no âmbito legal, infelizmente, a realidade das crianças negras brasileiras ainda não se mostra tão promissora quanto ao desenhado no campo das utopias. Nesse sentido, importa que os cursos de Pedagogia agreguem espaços de reflexões sobre o lastro histórico e suas repercussões nos quadros de vida dos usuários dos serviços pedagógicos. Nesse caso, é bem vinda a reflexão sobre o que era e o que está sendo, com a finalidade de construir bases concretas que alterem significativa e satisfatoriamente a crença de que a escola seja um espaço de simpática acolhida para as crianças, independente de seus pertencimentos étnico-raciais.

*Corpo, cultura e expressividade (CH – 60)*: Entre os focos de discussão dessa disciplina, uma oportunidade louvável para trabalhar questões étnico-raciais seria os temas “imagem do corpo” e “tonicidade” (PPCP/UNU CRIXÁS, 2010, p. 41). Estes constituem extrema relevância para discutir questões étnico-raciais.

A coletânea “Orientações e ação para a Educação das Relações Étnico-Raciais”, de 2006, traz sugestões de como trabalhar o conteúdo “Corpo humano (diferenças físicas)”. A proposta é que o professor dê “destaque para as diferenças físicas entre as pessoas e as razões da cor da pele, textura do cabelo, formato de nariz e boca” (BRASIL, 2006b, p. 176). Essa sugestão, por simples que possa parecer, significa a ascensão do ensino elementar para um nível mais elevado. Implica a abordagem de informações sobre a melanina-pigmento que dá coloração à pele, por exemplo.

Com relação ao cabelo, a referência é a história infantil “As tranças de Bintou”. O texto tem como enredo, o desejo de uma criança africana em usar tranças, e que não é realizado em razão da tradição de sua cultura. A trama impetra noções de respeito à cultura do outro, permitindo o entendimento sobre as diferenças regionais.

O terceiro Período/Semestre compreende o eixo “Educação, Aprendizagem e Linguagem”. Suas seis disciplinas computam a Carga-Horária Total de 360 horas, são elas: Filosofia da educação; Psicologia da educação – aprendizagem; Pesquisa em educação; Bases linguísticas da alfabetização; Processos didáticos-pedagógicos; e AEA.

*Filosofia da educação (CH – 60)*: Nesta disciplina, ao privilegiar o debate sobre “a educação como objeto da reflexão filosófica” (PPCP/UNU CRIXÁS, 2010, p. 43), cede espaços para debates de temas atuais, com ênfase ao preconceito e discriminação racial. Fica

ao encargo dessa disciplina, o despertamento do futuro profissional do ensino para avanços que representem a sua passagem do senso comum para o saber científico.

Destaca Chauí (2000, p. 13) que “a Filosofia trabalha com enunciados precisos e rigorosos, busca encadeamentos lógicos entre os enunciados, opera com conceitos ou idéias obtidos por procedimentos de demonstração e prova, exige a fundamentação racional do que é enunciado e pensado”. Ainda nessa obra, ao discutir o tema “Razão e realidade”, a autora elege o racismo. Para ela, a Filosofia, com base em fatos, dados, resultados e demonstrações científicas, assume dois básicos posicionamentos, que são:

1. a teoria do racismo é falsa, não é científica e é irracional;
2. a teoria ‘científica’ do racismo é, na verdade, uma prática (e não uma teoria) econômica, social, política e cultural para justificar a violência contra seres humanos e, portanto, é inaceitável para as ciências, para a Filosofia e para a razão. Uma ‘razão’ racista não é razão, mas ignorância, preconceito, violência e irrazão (CHAUÍ, 2000, p. 107).

Dessa forma, com o respaldo das próprias fontes da disciplina, há a possibilidade de se elegeer temas polêmicos, que problematizem as questões raciais; dentre eles, a ética, que é uma referência nas discussões da Filosofia e de grande proveito, para discutir as questões étnico-raciais.

*Psicologia da educação – aprendizagem (CH – 60)* – Essa disciplina, entre a gama de conteúdos previstos, tem ao seu encargo a reflexão sobre as bases epistemológicas que explicam a aquisição do processo de aprendizagem (PPCP/UNU CRIXÁS, 2010).

Com referência ao eixo diversidade, pode dedicar-se a discutir sobre os quadros de opressão que findam por interferir na permanência de alunos negros na escola. Um importante tema a ser tratado seria o tratamento desigual e hierárquico entre crianças negras e não negras no cenário escolar. Esse é uma face da moeda que necessita se tornar objeto de atenção entre os professores. A despeito da omissão desse quadro, Coelho (2012, p. 122) chama atenção:

[...] Grande parte do corpo docente das escolas não percebe a questão da discriminação e do preconceito como um problema. Boa parte deles não reconhece a escola como um ambiente preconceituoso e tem dificuldades em identificar manifestações de discriminação. O fato de os livros didáticos tratarem basicamente da herança européia, de as imagens de miséria, violência e subalternidade estarem vinculadas a figuras humanas não brancas não representa, para a maioria, qualquer problema. Caso notem – e provavelmente o fazem – que alunos negros são maioria entre os evadidos, repetentes e com dificuldade de aprendizado, não veem manifestação de discriminação.

Essa é uma questão preponderante a ser tratada nos cursos de formação de professores. É urgente pensar sobre o lugar ocupado pela população negra nos bancos escolares, como fator decisivo para a sua inclusão ou exclusão às oportunidades de escolarização.

*Pesquisa em educação (CH – 60):* Nessa disciplina, poderá o professor sugerir propostas de pesquisas com temas concernentes à “História e Cultura Afro-Brasileira/ERER”. Sendo o foco da disciplina o envolvimento com atividades de pesquisa, pode-se propor a verificação sobre a concretude no atendimento da Lei n. 10.639/2003 em escolas que ofertem níveis de atuação dos profissionais pedagogos.

Outro tema bastante instigante seria a análise do livro didático, situando as possíveis transformações sofridas nos conteúdos discursivos e imagéticos dessa ferramenta didática, quanto à representação da população negra nos seus conteúdos; a partir das determinações da Lei n. 10.639/2003 e demais documentos que a orientam.

Em 1988, Ana Célia da Silva também já discutia sobre a forma como o negro é representado nessas fontes. A sua denúncia recebe peso, ao constatar a forma como nos livros didáticos esteve exaltada a figura do homem branco. A concepção veiculada descrevia-o como sujeito dotado de beleza, bondade e inteligência, entrando em detrimento com a representação do negro. Apesar disso, Munanga (2005) alerta, que a veiculação desses estereótipos raciais (representação negativa do negro *versus* representação positiva do branco) é uma forma de expansão da ideologia do branqueamento.

*Bases linguísticas da alfabetização (CH – 60):* Nessa disciplina, os temas “relação linguagem e mundo, cultura e sociedade” (PPCP/UNU CRIXÁS, 2010, p. 45) se apresentam proveitosos como sugestão de atividades que possam discutir o poder da linguagem. É interessante conhecer a linguagem utilizada no cotidiano escolar, uma vez que essa forma de comunicação pode, até mesmo de forma inconsciente, contribuir “para reforçar situações de preconceito, discriminação e racismo” (BRASIL, 2006a, p. 215). Nessa disciplina poderão ser trabalhados momentos de reflexões acerca de expressões pejorativas tanto a negros como a não negros, bem como piadas e músicas de repertório racistas.

Um importante ponto a ser proposto para a disciplina são os temas racismo e *bullying*, pois é comum as pessoas, atualmente, confundirlos. São termos de contextos totalmente diferentes. O racismo, segundo Munanga (2004), remete a uma forma de hierarquia entre as raças, por meio de um conjunto de teorias, crenças e práticas, por sua vez, consideradas como fenômenos biológicos. Para Gomes (2005, p. 52),

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.

Já o *bullying*, termo de origem inglesa e sem tradução ainda no Brasil, define-se “para qualificar comportamentos agressivos no âmbito escolar, praticados tanto por meninos quanto por meninas” (SILVA, 2010, p. 07). Para essa autora, o *bullying* configura atos de violência de ordem física ou não, que se apresentam de forma intencional e repetitiva, aplicados contra um ou mais alunos incapazes de fazer frente às agressões sofridas. Destaca ainda, que essa forma de comportamento não apresenta motivações específicas ou justificáveis, prevalecendo, por parte do agressor, uma visão sobre o(s) agredido(s) “como meros objetos de diversão, prazer e poder, com o intuito de maltratar, intimidar, humilhar e amedrontar suas vítimas” (SILVA, 2010, p. 07).

*Processos didático-pedagógicos (CH – 60)*: A disciplina foca as características da instituição escolar, com ênfase ao contexto socioeconômico e cultural brasileiro. Entre outros temas, oportuniza também, o trato pedagógico sobre os “processos de interação entre professor/aluno/conhecimento” (PPCP/UNU CRIXÁS, 2010, p. 45). Nesse contexto, a atenção sobre a relação professor-aluno é fundamental para o processo de aquisição do conhecimento, de modo a corroborar o desenvolvimento integral da criança.

Afirmam Barbosa, Campos e Valentim (2011, p. 453), que a criança, “a partir da relação com os docentes, ela adquire conhecimentos para todo o curso de vida e tem suas capacidades psicossociais promovidas”. Embora deva ter o seu realce em cursos voltados para a formação de futuros docentes, essa afirmação não é nova. Todavia, em se tratando do papel que a escola necessita cumprir ante o cenário racista que nela se descortina, focar as relações étnico-raciais se faz algo prioritário. Sendo uma prática que deve perpassar todas as disciplinas do currículo, muitas vezes, ela se dá por efetivada por meio de um simples gesto, um olhar do professor para com o aluno ou, do ponto de vista da Didática, até mesmo com a aplicação de uma técnica. Sobre esta última, Schön (1997, p. 21) chama atenção, alertando, que “existem situações conflitantes, desafiantes, que a aplicação de técnicas convencionais, simplesmente não resolve problemas”. A contribuição desse autor condiz com o posicionamento de que, nem sempre, a espontaneidade ou a aplicação de uma técnica pedagógica será suficiente.

O combate às práticas discriminatórias, por exemplo, para boa parte dos casos, exige do docente a obtenção de bases mais sólidas, a partir de um nível de aprofundamento teórico que dê vez e voz ao equacionamento de dada situação-problema. Dessa forma, cada vez mais tem sido pregada a vivência de tratamentos igualitários no interior da sala de aula; cenário



este, em que tanto a criança negra como a não-negra deverão se sentir localizadas nesse espaço de construção de conhecimento, segundo o desenho geral atribuído à escola.

Nessa linha de raciocínio, se faz urgente acionar um nível de relação entre professor-aluno em todos os níveis do processo de escolarização pautado pela igualdade e respeito mútuo. Assim, o esperado é que, “desde a educação infantil, o combate às práticas discriminatórias seja efetivado. Tal prática contribuirá para a formação identitária de crianças negras baseadas na autoestima elevada”, asseveram Maia; Gonçalves (2012, p. 445-445). No ponto de vista do ensino das relações étnico-raciais, esse nível de engajamento docente plantará, para o futuro dessas crianças, ideais que confirmam um modo de ver, pensar e agir no mundo em que as pessoas estejam libertas de preconceitos e discriminações, sobretudo, quanto ao se tratar do recorte racial.

No quarto Período/Semestre do curso será desenvolvido o eixo “Educação, Cultura e Conhecimento Escolar”. Como Carga-Horária Total fica estimada a realização de 360 horas, com a ministração de seis disciplinas, que são: História da educação; Cultura escolar e currículo; Métodos e processos de ensino de alfabetização; Conteúdos e processos de ensino de Língua Portuguesa I; Conteúdos e processos de ensino de Matemática I; e AEA.

*História da educação (CH – 60):* Nesta disciplina, a questão do acesso da população negra aos bancos escolares poderá ser enfatizada. A ênfase poderá ser um recorte das atitudes permissivas expressas na Lei n. 01, de 04 de janeiro de 1837, que proibiu a frequência de negros nas escolas públicas, naquele momento.

Outros documentos dignos de menção são os Decretos n. 1.331/1854 e o Decreto n. 7.031-A/1878. O primeiro, limitava a presença do negro na educação à disponibilidade de professores; e o segundo, determinava que os negros só podiam estudar no período noturno, pois deveriam trabalhar durante o dia (BRASIL, 2004).

*Cultura escolar e currículo (CH – 60):* Essa disciplina oportuniza importantes discussões sobre a questão étnico-racial, pois a própria implementação da Lei n. 10.639/2003 deverá ser um dos conteúdos eleitos, contemplando desde os desdobramentos do Movimento Negro, às alterações sofridas pela atual LDBEN, Lei n. 9.394/1996. São reflexões que indicam que essas medidas “convergiram para a educação ser eleita como cenário de combate ao preconceito, ao racismo e à discriminação, visando à inserção da população negra nas esferas de poder da sociedade” (RIBEIRO e ADÃO, 2012b, p. 01). A discussão sobre o currículo ganha espaço, diante da verificação

de uma nova ordem nas relações inter-étnicas na vida em sociedade [...], coerentemente sistematizada nos conteúdos das Diretrizes Curriculares Nacionais

para a Educação das Relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, obrigando aos sistemas de ensino (público e privado) a incorporarem no currículo (RIBEIRO e ADÃO, 2012b, p. 12).

Nessa perspectiva, resta dizer, que as recomendações constantes nas exigências legais que tornam obrigatória inserção da temática étnico-racial na escolas referendam para o currículo escolar “a promoção da vivência dialógica entre as diferentes matrizes culturais brasileiras (RIBEIRO e ADÃO, 2012b, p. 12).

*Métodos e processos de ensino de alfabetização (CH – 60):* A disciplina foca o “estudo dos processos de desenvolvimento e aquisição da linguagem escrita na criança”, com especial atenção aos “aspectos sócio-histórico e psicopedagógico” (PPCP/UNU CRIXÁS, 2010. p. 47). Funda-se também na reflexão sobre o “método de construção da escrita pela criança e as intervenções do professor, bem como as orientações didáticas para o ensino da língua materna” (PPCP/UNU CRIXÁS, 2010. p. 47).

Nesse intento, para essa disciplina, sugere-se o cuidado a ser tomado quanto à linguagem utilizada pelo professor no período da alfabetização. Sobretudo, como se dá a sua interação com a criança. Deve o professor, nesse processo, atentar à forma como se comunica com o aprendente, evitando incorrer à produção de estigmas. Afirma Ziviani (2011, p. 06), que

a linguagem é a via de comunicação dos preconceitos. Ela exprime os discursos, verbaliza as expressões e os conceitos que revelam a imagem induzida do outro. Do discurso escrito e falado fazem parte estereótipos, estigmas e ideologias, construídos sobre o modo de ser, sobre a cultura e sobre a imagem. Dirigentes, dominantes, opressores, superiores em situação de dominação direcionam uma linguagem característica ao seu oposto: o dirigido, o dominado, o oprimido ou o inferior. E não só a negação sistematizada da linguagem do outro, mas também a obstinada recusa da humanidade do outro na relação de opressão obriga o oprimido a se perguntar, de modo continuado, sobre o valor de sua linguagem.

A pesquisa dessa autora, que envolveu a participação de 21 estudantes negros de classes especiais, comprovou que a dificuldade de linguagem se relaciona a fatores preocupantes. A eles, associa-se, não somente o aprendizado de conteúdos, mas também, à condição da exclusão, a qual dá margens para a conservação de uma referência negativa do sujeito, isto é, a rejeição de si próprio. Fator esse, que contribui para a negação do seu grupo de pertença, afetando a sua identidade e autoestima (ZIVIANI, 2011).

Sendo este trabalho um recorte de sua tese de doutorado, por meio da metodologia de pesquisa-ação, a intervenção em uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte permitiu identificar os mecanismos de exclusão, aos quais crianças e adolescentes negros em processo

de alfabetização se submetem. O foco de sua atenção teve por base a identidade racial e de gênero dos sujeitos (ZIVIANI, 2010).

A pesquisa conclui que a oferta de alternativas da escola sofre diferenças entre meninos e meninas. Em se tratando do menino negro e pobre, as evidências se associam à vulnerabilidade social vivida pela família. Quadro esse que desencadeia a desigualdade educacional, e se traduz “pela possibilidade de meninos negros poderem apresentar um ritmo mais lento na alfabetização, frequentar classes especiais e projetos de recuperação numa proporção três vezes maior do que as meninas” (ZIVIANI, 2011, p. 16).

Por sua vez, o rebote aos estigmas se dá, a partir da ação de educadores compromissados com a proposição de estratégias de ensino atentas à não (re)produção de espaços de inferiorização das crianças negras. Alerta Nascimento (2003, p. 159) que “a escola é um dos espaços de socialização dos indivíduos. É através dela que os alunos desenvolvem o senso crítico, aprendem valores éticos e morais que regem a sociedade”. Portanto, está ao seu encargo, a responsabilidade com a ampliação de horizontes culturais sob a perspectiva do multiculturalismo. De tal forma, “é na escola que aprendemos a conviver com as diferentes formas de agir, pensar e se relacionar, portanto ela deve refletir essa diversidade” (NASCIMENTO, 2003, p. 159).

*Conteúdos e processos de ensino de Língua Portuguesa I (CH – 60):* A disciplina oferece oportunidades de reflexões sobre a cultura escrita e a leitura, aludindo à sua forma de existência nas sociedades, bem como sua produção e transmissão dentro e fora das instituições. Em relação ao estudo sobre os objetivos e função social do ensino da Língua Portuguesa, é oportuno situar a influência africana, na Língua Portuguesa. Dessa forma, “o estudo de palavras de origem africana que são comuns em nosso idioma” (BRASIL, 2006b, p. 183), afere uma oportunidade muito válida para situar o legado cultural da África no modo de ser/estar do brasileiro.

*Conteúdos e processos de ensino de Matemática I (CH – 60):* O estudo da Matemática suscita a compreensão sobre o seu contínuo uso no cotidiano humano. Consciente ou não, o homem realiza práticas nas quais seria impossível concretizá-las, sem o domínio dessa Ciência. Dessa forma, a Matemática marca presença nos diversos espaços da vida humana, seja de forma espontânea ou não. Por sua vez, a inserção de conteúdos relacionados à temática étnico-racial poderá aludir à etnomatemática e à afroetnomatemática. A primeira está relacionada à proposta de análise dos conhecimentos e contribuições culturais de determinados grupos em seus diferentes contextos (D’AMBRÓSIO, 2005).

Explica Gerdes (2002, p. 222) que “como a etnomatemática (ou etnomatematicologia) é o campo que estuda as ideias matemáticas nos seus contextos histórico-culturais, a tentativa de ‘africanizar’ certos conhecimentos matemáticos pode ser instrumental”. Ressalta esse autor que a “africanização do conhecimento” pode ser interpretada segundo uma proposição que se delineie pela “tentativa de entender, analisar e disseminar ideias produzidas por diferentes culturas do continente africano” (GERDES, 2002, p. 221).

Em relação à afroetnomatemática, destaca Cunha Jr. (1998) que esta área do conhecimento se dedica à pesquisa e ao estudo dos aportes de africanos e negros brasileiros em alusão à Matemática e à informática. Para além dessa discussão, a afroetnomatemática se dedica à reflexão sobre o ensino e aprendizado da Física em territórios afrodescendentes. Ressalta o autor que “[...] os usos culturais que facilitam os aprendizados e os ensinamentos da matemática nestas áreas de população, de maioria afrodescendente, é a principal preocupação desta área do conhecimento” (CUNHA JR., 1998, p. 06).

No quinto Período/Semestre<sup>25</sup> do curso de Pedagogia, o qual justifica o cumprimento de 50% da graduação, o eixo “Políticas Educacionais e Construção da Prática Pedagógica” assume Carga-Horária Total de 400 horas e se aplica às sete disciplinas a seguir: Políticas da Educação Básica; Propostas curriculares e metodológicas em Educação Infantil; Atividades de orientação - I docência na Educação Infantil I; Conteúdos e processos de ensino de Língua Portuguesa II; Conteúdos e processos de ensino de Matemática II; Estágio supervisionado em docência na Educação Infantil I; e AEA.

*Políticas da educação básica (CH – 60):* Pela proposta da ementa, a ênfase às políticas públicas educacionais faz o ponto importante para as discussões dessa disciplina. Destarte, o estudo da Lei n. 10.639/2003 e os documentos que a orientam se tornam relevantes temas a serem trabalhados. É importante que sejam promovidos debates que permitam aos futuros professores obterem noções sobre a pertinência das reivindicações que culminaram com o sancionamento dessa lei federal.

Importa registrar aqui, que a inclusão do estudo da história do continente africano e dos africanos, para alcançar um patamar de discussão relevante, deve incluir importantes pontos sobre a trajetória da população negra. Por sua vez, não deve ser facultativo aprofundar

---

<sup>25</sup> Neste período, a disciplina de “Prática pedagógica” foi “Diluída nas disciplinas: Fundamentos Políticos da Educação Infantil, Propostas Curriculares e Metodológicas em Educação Infantil, Atividades de Orientação em Docência na Educação Infantil I, Conteúdos e Processos de Ensino de Língua Portuguesa II, Conteúdos e Processos de Ensino de Matemática II e Literatura Infantil” (Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, 2010, p. 53).

pontos, como: a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional brasileira, como frisa a Lei em pauta.

*Propostas curriculares e metodológicas em Educação Infantil (CH – 60):* A disciplina oportuniza espaços para orientações didáticas relacionadas ao trabalho com crianças de zero a cinco anos. Dessa forma, dá espaços para a sistematização de atividades que incluam o tratamento das questões étnico-raciais, no entendimento de que estas têm o seu espaço nos diversos espaços da vida do cidadão, independentemente da faixa etária. O que deve ser levado em conta são os quadros característicos daquele(s) a quem o ensino se dirige. Para a disciplina em questão, cabe aos futuros docentes direcionar-lhes acerca de propostas que confirmem um nível de atendimento docente condizente com as condições tanto materiais como afetivas sobre os cuidados necessários ao desenvolvimento saudável da criança.

A educação infantil, diante da abrangência das dimensões cuidar e educar de crianças de zero a cinco anos de idade, requer do profissional pedagogo um preparo teórico-prático diferenciado daquele ofertado às crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Destaca-se aqui a questão do acolhimento da criança que, segundo Cavalleiro (2001), se relaciona ao respeito à sua cultura, à corporeidade, à estética e presença no mundo. Lembra essa autora, que essas prerrogativas são válidas para todas as crianças, negras e não negras, embora sua pesquisa revele um nível de tratamento hierárquico, priorizando a criança branca em detrimento da negra.

Quanto a propostas metodológicas para a faixa etária, em conformidade com a coletânea “Orientações e ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais”, de 2008, as atividades podem ser variadas. A título de exemplo, a disciplina poderá compartilhar a ideia de que a celebração da Consciência Negra é um tema a ser trabalhado a qualquer data do ano. O sentido instigante dessa orientação quebra com a concepção de abordagens isoladas. Isto é, poderão ser organizadas “mostras de trabalhos com a temática, apresentações musicais com utilização de instrumentos confeccionados pelas próprias crianças, concurso de bonecas negras [...], leitura de pequenas histórias, declamação de poesia [...]” (BRASIL, 2006b, p. 169). Fica ao encargo do professor, a opção por enfatizar as manifestações culturais locais e regionais.

Em relação ao ambiente da sala de aula, estas poderão ser adornadas com murais, cartazes, móveis produzidos pelas próprias crianças. Inclusive, que sejam fotos de crianças da própria turma, em vez de gravuras prontas. Além de poder trabalhar a diversidade de características físicas das crianças, a partir de seus fenótipos. Por meio dessa proposta a aula

se torna enriquecedora, valorizando o público-alvo como conteúdo de ensino. Implica, pois, proporcionar aos aprendentes, a oportunidades de sujeitos ativos, no processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2006b).

*Atividades de orientação – I: Docência na Educação Infantil I (CH – 60):* As atividades de orientação em docência se relacionam a todas as etapas do Estágio Curricular, marcando presença do quinto ao oitavo período do curso de Pedagogia da UEG. Por sua vez, destinam-se a orientar sobre os procedimentos a serem adotados pelos professorandos nos observatórios de estágio. Para o período em referência, a disciplina se limita à observação e coleta de dados das instituições de ensino de Educação Infantil, bem como das salas de aula (PPCP/UNU CRIXÁS, 2010).

Um ponto muito oportuno para ser ressaltado, é que na disciplina em questão são organizadas as normativas de produção textual sobre as evidências colhidas no trabalho de campo. Embora a disciplina a ela atrelada trate sobre o Estágio Curricular e que a proposta da UEG seja flexível, dando autonomia para os projetos de estágio nas suas respectivas UnUs, fica impreterível a reflexão e análise sobre os registros da prática desenvolvida. Dizendo respeito à produção do relatório final ou artigo sobre o trabalho desenvolvido.

Sendo a produção escrita, nessa etapa do curso, um dos pontos mais temidos pelos professorandos, constitui tarefa do professor orientador chamar atenção para a ética a ser vivenciada nessa etapa da formação docente. É preciso ser cauteloso ao descrever a realidade, observando a sua globalidade, mas registrando apenas o necessário e digno de constar no papel. Considerando a necessidade de embasamentos teóricos sobre as problematizações do estágio, é interessante que haja referências teóricas sobre a diversidade, dentre elas as de natureza étnico-raciais. Vale lembrar, que já se discutiu anteriormente, que as reflexões na proposição de temas para a Educação Inclusiva, os aspectos que mais sobressaem são aqueles de ordem psicológicas e físicas (COELHO, 2012), deixando passar despercebidos fatores de cunho étnico-racial.

*Conteúdos e processos de ensino de Língua Portuguesa II (CH –30):* Esta disciplina inclui a elaboração de propostas e recursos didáticos na área de Língua Portuguesa em séries de Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Uma proposta para tornar o trabalho da disciplina mais instigante e ligada à temática étnico-racial é a inclusão de textos que apresentem aspectos tanto negativos como positivos sobre o negro. É o exemplo dos textos “As borboletas”, de Vinícius de Moraes e “A redação de Maria Cláudia”, de Pedro Bandeira:

**As borboletas** (Vinícius de Moraes)

Branças, azuis, amarelas e pretas,  
 Brincam na luz as belas borboletas  
 Borboletas brancas são alegres e francas  
 Borboletas azuis gostam de muita luz  
 As amarelinhas são tão bonitinhas  
 E as pretas, então oh que escuridão!

**A redação de Maria Cláudia** (Pedro Bandeira)

Os brancos são muito diferentes dos negros. Mas depende do branco e depende do negro. Na minha caixa de lápis de cor o branco não serve para nada. Só o preto é que serve para desenhar. Por isso, os dois são muito diferentes. Tem o giz e tem o carvão. Eles são iguais. Os dois servem para desenhar. Com o giz, a gente desenha na lousa. Com o carvão, a gente desenha um bigode na cara do Paulino para a festa de São João. [...] O papel é branco e é igualzinho ao papel preto chamado carbono que escreve em baixo tudo o que a gente escreve em cima. A noite é preta, mas o dia não é branco. O dia é azul. Então o preto da noite é só da noite. Não é igual nem é diferente de nada (BRASIL, 2006b, p. 171-172).

Como se pode perceber, no primeiro texto, a cor preta é descrita de forma pejorativa, soando coisa ruim, sensação de susto e medo. Já o segundo, limita-se ao contraste entre as cores. De fato, a ideia é que, de forma lúdica, as crianças construam referenciais sobre a identidade étnico-racial, sem incorrer à propagação do preconceito racial entre elas (BRASIL, 2006a).

*Estágio supervisionado em docência na Educação Infantil I (CH – 100)*<sup>26</sup>: Nesta disciplina, os professorandos têm a oportunidade de vivenciar leituras sobre os horizontes administrativo e pedagógico do observatório de estágio. No âmbito administrativo, a análise da proposta pedagógica da escola, poderá direcionar a uma linha de observação e descrição crítica da organização, da dinâmica da instituição, considerando os seus eventos, dentre eles, os projetos propostos para o ano letivo.

É importante que o Projeto Político-Pedagógico seja interpretado tanto em relação ao que contempla como ao que deixar a desejar, instigando o levantamento e análise pormenorizada dos temas previstos no documento. Nessa tarefa de observação, os professorandos terão a oportunidade de refletir as atitudes globais da escola e o atendimento das exigências para a vivência da EREER.

No que diz respeito à sala de aula, os observadores poderão descrever as dinâmicas propostas pelo professor regente. As metodologias adotadas ao ensinar dado conteúdo, o nível dos textos e a forma como são trabalhados, o repertório musical, bem como as formas de interações entre professor-aluno-conhecimento. Entre essas oportunidades, os futuros

<sup>26</sup> As considerações são as mesmas para a disciplina de “Estágio supervisionado em docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I”

professores poderão colher dados que lhes permitam refletir a prática pedagógica da questão étnico-racial, sem a necessidade do professor orientador determinar a temática como ponto central para as observações. Consoante Pimenta e Lima (2004, p. 51),

o estágio abre possibilidade para os professores orientadores proporem a mobilização de pesquisas para ampliar a compreensão das situações vivenciadas e observadas nas escolas, nos sistemas de ensino e nas demais situações ou estimularem, a partir dessa vivência, a elaboração de projetos de pesquisa a ser desenvolvidos concomitantemente ou após o período de estágio.

De resto, os desafios envolvidos no ensino são vários e, dentre eles, a questão étnico-racial é importante, mas não de maior ou menor importância que outras temáticas. Todos têm o seu espaço e momento de receber o tratamento didático adequado. Provavelmente, uma forma de chamar atenção para a temática étnico-racial é que conste nos questionários/roteiros dos estagiários algo direcionado à temática.

Para o sexto Período/Semestre, o eixo proposto é “Conhecimento Escolar e Docência”, sendo designada como carga-horária total 400 horas, a partir de suas seis disciplinas: Organização e gestão do trabalho pedagógico; Atividades de orientação em docência na Educação Infantil II; Conteúdos e processos de ensino de Geografia; Métodos de produção do trabalho científico em educação; Estágio supervisionado em docência na Educação Infantil II; e AEA.

*Conteúdos e processos de ensino de Geografia (CH – 60):* A disciplina abre espaço para a elaboração de propostas metodológicas e recursos didáticos na área de Geografia, ressaltando os âmbitos da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (PPCP/UNU CRIXÁS, 2010). Nas considerações de Gonçalves e Silva (2005) o estudo voltado para a Geografia poderá abarcar alusões acerca dos empobrecidos e marginalizados. A pertinência desses temas, especificamente para a situação brasileira, justifica-se pelo fato da maioria dos negros brasileiros se encontrarem inseridos nesse universo de desigualdade.

Outro importante tema a contribuir com a formação dos futuros professores é o trabalho sobre as trajetórias do povo negro no espaço. Como sugestão de atividade, fica o convite a “uma incursão por territórios negros e locais de memória que tenham sido produzidos a partir de uma participação histórica negra” (BRASIL, 2006b, p. 183). O professor pode utilizar como campo determinados pontos, como: o centro da cidade, igrejas, bairros da cidade, comunidades, favelas, museus (BRASIL, 2006b).



*Estágio supervisionado em docência na Educação Infantil – II (CH – 100)*<sup>27</sup>: A disciplina inclui o “desenvolvimento, planejamento, execução e avaliação do projeto de ensino aprendizagem” (PPCP/UNU CRIXÁS, 2010, p. 56). Na sua primeira etapa (5º período do curso), a disciplina determina atividades de observação e descrição sobre a estrutura organizacional do observatório de estágio. Na sala de aula, a atuação dos estagiários limita-se à observação e à co-regência das atividades docentes (PPCP/UNU CRIXÁS, 2010).

Consoante as análises de Pimenta e Lima (2004), é de suma importância que os futuros professores desenvolvam habilidades para o conhecimento e a análise das escolas. Esse itinerário requer a habilidade de leitura e reconhecimento das teorias que embasem as práticas pedagógicas das instituições escolares. Nessa linha de raciocínio, o estágio contribui para o desenvolvimento das habilidades de pesquisar, exigindo o exercício de postura investigativa.

Assim, no sexto período, os professorandos já são autorizados a assumirem a direção do ensino, concretizando a gestão da sala de aula, propriamente dita. É a etapa que envolve a intervenção prática, ação que traduz a pertinência de atitudes pedagógicas propositivas em relação às evidências a que a pesquisa realizada na etapa anterior contemplou.

O estágio, por sua pertinência, excede à concepção de ser apenas um dos componentes ou apêndice do currículo, por sua vez, associando-se aos conhecimentos do curso de formação de professores (PIMENTA e LIMA, 2004). Nessa linha de interpretação, no tocante à concretude da EREER, se as disciplinas que antecedem o estágio desenvolverem noções relacionadas ao tema, nessa etapa do curso, proposições poderão surgir. Pois o estágio

[...] poderá permear todas as suas disciplinas, além de seu espaço específico de análise e síntese ao final do curso. Cabe-lhe desenvolver atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, a fim de compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta, as dificuldades. Dessa análise crítica, à luz dos saberes disciplinares, é possível apontar as transformações necessárias no trabalho docente, nas instituições (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 55).

De modo geral, os conhecimentos esperados para a etapa é que ofertarão as bases necessárias para a proposição de soluções às situações de ensinar e aprender (ação-reflexão-ação), o que envolve, indubitavelmente, o estudo, a análise, a problematização, a reflexão (PIMENTA e LIMA, 2004).

No sétimo Período/Semestre, o eixo proposto é “Educação e Diversidade”, contendo carga-horária total de 450 horas, incluindo disciplinas, que são: Financiamento e gestão dos

<sup>27</sup> As considerações são as mesmas para a disciplina de “Estágio supervisionado em docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental II”.

recursos da Educação; Atividades de orientação em docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I; Conteúdos e processos de ensino de Ciências; Conteúdos e processos de ensino de História; Pesquisa e prática: trabalho de curso I; Estágio supervisionado em docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I; e AEA.

*Conteúdos e processos de ensino de Ciências (CH – 60):* Nesta disciplina, no tocante à “elaboração de propostas metodológicas e recursos didáticos para a ciência [...] nos anos iniciais do Ensino Fundamental” (PPCP/UNU CRIXÁS, 2010, p. 58), uma alternativa coerente é o estudo sobre o meio ambiente. Uma oportunidade rica para trabalhar a disciplina do ponto de vista das Africanidades Brasileiras é a abordagem sobre territórios quilombolas. A ênfase seria as formas de cultivo e de utilização de recursos naturais, empregadas pela população remanescente de quilombos, sem ferir o equilíbrio do meio ambiente (GONÇALVES e SILVA, 2005).

*Conteúdos e processos de ensino de História (CH – 60):* Uma proposta para esta disciplina é a oportunidade de reflexão sobre o lugar ocultado nos recortes privilegiados para o ensino da História brasileira sobre os grupos que a formaram. É preciso insistir que os cursos de formação docente se atentem a essa lacuna, pois estudar “[...] a história do Brasil, enquanto construção de uma nação, inclui todos os povos que constituem a nação. Assim, ignorar a história dos povos indígenas, do povo negro é estudar de forma incompleta a história brasileira” (GONÇALVES e SILVA, 2005, p. 165).

No oitavo Período/Semestre do curso de Pedagogia, o eixo é “Políticas Públicas e Educação Inclusiva”, contendo carga-horária total de 450 horas, distribuída em sete disciplinas: Educação e diversidade; Atividades de orientação em docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental II; Literatura infantil; Linguagem Brasileira de Sinais – LIBRAS; Pesquisa e prática: trabalho de curso II; Estágio supervisionado em docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental II; e AEA.

*Educação e diversidade (CH – 60):* A disciplina elege questões preponderantes, na perspectiva de elucidar parâmetros indispensáveis que sensibilizem os futuros professores quanto ao trato pedagógico da diversidade. Essa temática se perfaz como pressuposto ético essencial para a prática educativa. Entre os temas que a abrangem, constam alusões à inclusão, às diferenças, às discriminações de gênero, etnia, dentre outros, bem como à educação escolar como conquista de um direito social. Dedicar-se ainda, às metodologias de ensino e diversidade, fazendo jus às áreas específicas de atuação do profissional pedagogo (PPCP/UNU CRIXÁS, 2010).

Considerando o objeto dessa pesquisa, o viés da discussão acena para a percepção sobre o *locus* a ser ofertado à diversidade étnico-racial, oportunamente. Com efeito, em consonância com a “Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10.639/2003”, de 2008, as concepções veiculadas nas políticas do Ministério da Educação – MEC sobre a diversidade envolvem, basicamente, três abordagens, que são:

1) Inclusão/exclusão: o binômio “busca incorporar os excluídos a um modelo instituído de política a partir da perspectiva socioeconômica, desconsiderando suas identidades específicas” (BRASIL, 2008, p. 23). Nesse formato de abordagem, “a questão étnico-racial se dilui, e a diversidade não resulta em revisão das concepções, modelos e referências das políticas educacionais” (BRASIL, 2008, p. 23).

2) Ação afirmativa ou discriminação positiva: Aqui, prevalece o entendimento no qual a situação de pobreza ou desigualdade social identificada em determinados grupos sociais (negros, índios e mulheres) não deve ser tratada de forma isolada. Essa linha de interpretação da situação desses grupos sensibilizou a criação de providências, incluindo condições adscritas como etnia, raça, sexo e a definição de pertencimento a um grupo, em programas específicos e políticas do MEC. O Programa Universidade Para Todos (ProUni) é uma concretude dessas políticas de reparações (BRASIL, 2008).

3) Políticas de diferença: Nessa abordagem sobre a diversidade, há uma distinção entre as políticas de inclusão social e as de ação afirmativa. Dissociação que se dá em razão da demanda desses grupos, conjugando com a perspectiva de igualar o reconhecimento do direito das diversas culturas, na oportunidade de se expressarem e atuarem na esfera pública (BRASIL, 2008).

Em relação às duas primeiras abordagens, estas se complementam. Já a terceira abordagem pressupõe, de forma imperativa, a instrumentalização de esforços para que seja reconhecida a significativa contribuição dos diferentes povos e culturas para a formação do país, ressaltando a pluralidade étnico-racial como um valor. O cuidado dessa prática remete ao entendimento de que a implementação efetiva da diversidade étnico-racial na esfera educacional exige uma articulação sistêmica de política de combate ao racismo e da valorização da EREER (BRASIL, 2008). Vale acentuar, que essas políticas educacionais exigem das instituições de ensino superior – em específico, aquelas responsáveis pelas áreas

de licenciatura – o incremento de práticas sobre essa área do conhecimento em seus conteúdos de ensino.

*Literatura infantil (CH – 60)*: Entre os seus vários pontos de abrangência, a disciplina propõe a “análise e estudo de livros infantis clássicos e modernos” (PPCP/UNU, 2010, p. 61). Para o cumprimento dessa perspectiva, sugere-se a inclusão de discussões que reforcem críticas concernentes à marcante presença de produções que fujam da explicitação sobre as origens da população brasileira. Nesse caso, a sugestão é o trabalho com contos africanos, indígenas, latino-americanos e orientais em substituição às literaturas de origem europeia (Branca de Neve, Chapeuzinho Vermelho, Rapunzel e outros). A intenção é romper com o demasiado zelo das ideologias eurocêntricas, oportunizando a geração infantil brasileira, à tomada de conhecimento e valorização sobre suas raízes (BRASIL, 2006b).

Conforme se observa, a Matriz Curricular Unificada do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UEG (2009) é composta por 44 disciplinas obrigatórias e oito optativas, as AEA, que podem ser ofertadas a partir de metodologias diferenciadas. Além da carga de ensino, há a Prática de Pesquisa e as Atividades Acadêmico-Científicas, que formam a sua carga-horária total de 3340 horas. Exposto dessa forma, não há como negar a representatividade desse elenco disciplinar, no que tange ao cumprimento da base comum nacional prevista pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia (2006), para o curso em referência.

Contanto, uma vez realizada a análise minuciosa do ementário dessas disciplinas, observa-se uma lacuna existente, quanto a conteúdos relacionados ao estudo e ao ensino da temática “História da África”. Mas por que insistir sobre o tema “História da África”, se o objeto de estudo desta pesquisa acadêmica elege reflexão sobre a prática pedagógica da EREER na formação do pedagogo? Por algumas razões. A primeira delas, porque no rol das disciplinas apresentadas, não há uma sequer, que aponte noções nesse perfil de proposta, ficando notória a inexistência de disciplina(s) que eleja(m) estudos específicos sobre as bases epistemológicas da “História da África”. Desta feita, é possível afirmar apenas o cumprimento das determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia (2006), no tocante a referência dada à diversidade étnico-racial. Isso, levando em conta a ambição do documento em relação a um perfil de egresso habilitado à identificação de “problemas socioculturais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas de exclusões [...] étnico-raciais” (BRASIL, 2006a, Art. 5º Inc. IX).

Embora essas Diretrizes já tenham sido discutidas no capítulo I desta produção, importa questionar: Como desenvolver uma prática pedagógica condizente com a superação dos quadros da exclusão étnico-racial sem, obter bases sobre o ensino da “História da África”? E esse quadro se agrava mais ainda, quando se retoma ao conteúdo das Leis Federais (n. 10.639/2003 e n. 12.288/2010) que inspiram essas exigências sobre o ensino.

Em segundo lugar, porque os graduandos sejam cidadãos oriundos de um processo de escolarização limitado à histórica base de orientação eurocêntrica, que definiu nesse tempo de existência da educação brasileira um currículo monocultural (OLIVA, 2003; BRASIL, 2006b). Portanto, ao omitir a “História da África” como conteúdo, corre-se o risco de formar professores reféns de um pacote fechado de conhecimentos, nos quais não se identificam temáticas concernentes à história do continente africano e dos africanos no Brasil.

Por essas razões, é preciso pensar na necessidade de um currículo que corresponda aos objetivos criados na luta histórica da educação anti-racista. Ao lado disso, é consenso de que a escola seja palco de constantes manifestações racistas (GOMES, 1999; GOMES; GONÇALVES e SILVA, 2002; MUNANGA, 2005; SILVA, 1998; ZIVIANE, 2010b); dessa forma, o cuidado em elaborar um currículo de curso que propicie oportunidades de reflexões sobre conceitos necessários à compreensão da questão racial no Brasil.

Outra questão fundamental está na denúncia acerca da formação deficitária dos professores, em tratar satisfatoriamente dos quadros e níveis de linguagens que findam por reproduzir preconceitos raciais no cotidiano da escola. São situações que desenham panoramas preocupantes em relação ao futuro das crianças no ambiente escolar (ZIVIANE, 2010). De alguma forma, se a difusão de determinadas expressões pejorativas forem tidas como naturalizadas no seio familiar, exige a reeducação dos profissionais em serviço. De tal modo, tratá-las, a contento, no interior da sala de aula, exige preparo sólido, a partir de argumentos que tenham raízes explicativas, pois não vão surgir por acaso, devendo, portanto ter base científica sobre a “História da África” (WEDDERBURN, 2005; SCARAMAL, 2011; LIMA, 2006b).

E ainda convém destacar a necessidade de se quebrar o silêncio sobre o preconceito e a discriminação raciais nas diversas instituições educacionais. Cada vez mais é possível observar a necessidade de um trato pedagógico que contribua para que as diferenças de fenótipo entre negros e brancos sejam entendidas como desigualdades naturais. Pois, principalmente entre as crianças, situações nesse perfil findam por construir a concepção de que ser negro seja sinônimo de inferioridade (CAVALLEIRO, 2006, 2011).

Dessa forma, sendo o pedagogo o profissional responsável pela docência que se expande da Educação Infantil aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; fica ao seu cuidado uma prática de ensino iluminada pela utopia de formar pessoas livres de preconceitos, estereótipos, estigmas, entre outros afins. Seja como “professores(as) ou cidadãos(ãs) comuns, não podemos mais nos silenciar diante do crime de racismo no cotidiano escolar, em especial se desejamos realmente ser considerados educadores e ser sujeitos de nossa própria história” (BRASIL, 2005, p. 12).

Em linhas gerais, entende-se que a inclusão de disciplinas e conteúdos concernentes às questões étnico-raciais nos cursos de Pedagogia seja tarefa urgente a ser colocada em prática. Conquanto, a forma de aparar as arestas observadas, seria a proposição de atividades promotoras de relações interpessoais respeitáveis e igualitárias, seja em forma de disciplinas, projetos de extensão e/ou pesquisa.

Consoante Mainardes (2006, 2009), baseado em Bowe *et al* (1992), o universo das análises sobre as políticas educacionais abarca não simplesmente a sua implementação, propriamente dita. Antes mesmo que sejam colocadas em prática, defrontam etapas distintas de reinterpretação, que são: “o contexto de influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática” (MAINARDES, 2006, p. 96). Em resumo, condiz com

a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isto envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas (MAINARDES, 2006, p. 96).

Com efeito, o processo de compreensão sobre a implementação de uma política educacional demanda não somente o seu cumprimento a qualquer custo, mas uma linha de investigação abrangente sobre o conjunto de influências que atuam no processo de formulação política, isto é, “influências globais/internacionais, agências multilaterais, arquiteturas políticas nacionais e locais, indivíduos, grupos, redes políticas, entre outros” (MAINARDES, 2009, p. 4).

Feita essa apreciação inicial sobre a estrutura do currículo do curso de Pedagogia, no item seguinte, proceder-se-á à análise das propostas de AEA na UnU/UEG pesquisada. A perspectiva é que, diante da abertura que o currículo dá para a proposição de temas emergentes, faça-se notório encontrar informações pautáveis em atendimento à literatura legal e demais documentos que orientam acerca da instrumentalização pedagógica sobre a “História e Cultura Afro-Brasileira/ERER”.

### 3.2.2 A disciplina de Atividades de Enriquecimento e de Aprofundamento: quadros e necessidades

Conforme explicitado no tópico anterior, o grande desafio da UEG foi reformular o currículo do curso de Pedagogia, de modo que correspondesse, dentro de uma linha de satisfatoriedade, tanto às políticas educacionais vigentes como ao quadro peculiar de cada UnU. Desta feita, para concretizar a garantia de levar em conta a especificidade de suas UnUs e, ao mesmo tempo, por em prática um currículo unificado, surge a proposta das Atividades de Enriquecimento e de Aprofundamento (AEA). Culminando, de tal modo, a flexibilidade curricular, sendo interpretada também como uma forma de autonomia docente, em face às decisões locais e seus quadros de necessidades.

A proposta se delineou pelo consenso de que o currículo não definiria nem delimitaria as AEA. O diferencial é que estaria ao encargo do professor interessado em oferecê-las, apresentar proposta(s) de temas concernentes às necessidades da respectiva UnU, sob a ressalva de considerar o eixo e as disciplinas do semestre em questão.

Em conformidade com a Proposta de Reformulação Curricular de 2004, as AEA assumiriam caráter de aprofundamento dos conteúdos constantes nas dimensões macro, meso e micro, podendo ainda contemplar temas emergentes da área. Entretanto, a proposta apresenta uma grande abertura quanto à sua ministração, facultando ao professor proponente a flexibilidade de ofertá-las “[...] por meio de diferentes formas e metodologias, como disciplinas optativas, estudos temáticos, oficinas, mini-cursos, relatos de experiências, etc.” (PPRCCP, 2004, p. 18-19).

Levando em conta o que foi apresentado no item anterior desta produção, as AEA são referências de espaços curriculares que primam pela flexibilidade, ao oportunizarem tanto o aprofundamento de conhecimentos como a implantação de temas emergentes. Selava-se, portanto, com a proposta, a possibilidade de concretude para cada UnU desenvolver situações exequíveis de ensino, desde que correspondentes aos seus quadros de peculiaridades, em resposta às demandas dos contextos regionais. Essa abertura no currículo, em se tratando da inserção da temática relações étnico-raciais ou “História e Cultura Afro-Brasileira/ERER”, tem o seu respaldo no que determina a Resolução CNE/CP 1/2004 para as licenciaturas. Consoante as “Orientações e ações para Educação das Relações Étnico-Raciais”, de 2006, fica ao encargo das instituições e cursos, a opção por se criar disciplinas específicas que abordem o tema em pauta. Assim, a disciplina proposta “pode também ser desenvolvida de acordo com as especificidades dos cursos de Licenciatura” (BRASIL, 2006b, p. 134), desde que se atente

à “reflexão sobre a relação destes cursos, suas especificidades e a temática da lei. [...] Deve-se, no entanto, cuidar para que a criação da disciplina específica sobre a temática não exclua a responsabilidade das Instituições de Ensino Superior” (BRASIL, 2006a, p. 134-135).

Outro ponto em destaque, diz respeito à voz e vez dos docentes e discentes poderem deliberar sobre os rumos do curso. Isto é, além de decidirem o tema a ser tratado, também poderiam figurar a forma como os conteúdos eleitos seriam trabalhados. Conforme a Proposta Curricular da UEG de 2004, no decurso dos oito semestres letivos, cada um deles passaram a compreender espaço e tempo para o desenvolvimento de uma AEA. De tal forma, oportunizando o protagonismo de vivenciar sugestões diferentes, que não se limitassem ao caráter rotineiro das disciplinas obrigatórias do currículo. A intenção, por sua vez, vislumbrou categorias de ensino e aprendizagem que poderiam sofrer variadas formas de realização, como: pesquisas, colóquios, relatos de experiência, minicursos e outras modalidades de ensino-aprendizagem, etc.

Diante dessa abertura, que concebe a oportunidade de vivenciar situações de ensino que fujam das enfadonhas rotinas do cotidiano da sala de aula, uma proposta importante para AEA poderia focar o tratamento didático da ERER em sala de aula. Por conveniência, o enfoque da proposta poderia se curvar às orientações das áreas de Didática, Metodologia de Ensino, Prática Pedagógica e Psicologia da Aprendizagem. Essas áreas são apontadas por Coelho (2012) como oportuno campo a cogitar uma formação docente que se preocupe com a aquisição de um repertório pedagógico sólido para pensar a ação étnico-racial e a memória afrodescendente como questões relevantes. Na sua análise, a autora dá destaque a pontos incisivos, ao criticar a ausência entre a formação específica e a formação para a licenciatura, chamando atenção para o

[...] despreparo do professor na consideração de aspectos fundamentais para a sua prática profissional: domínio da didática, de metodologias e da psicologia da criança e do adolescente, resultando em aulas mecânicas e na repetição de padrões pedagógicos inadequados às clientelas atendidas pelas diversas redes escolares. Evasão, repetência e baixo rendimento são os corolários desse processo (COELHO, 2012, p. 122).

Em suas inferências, a autora insiste em relação ao papel a ser protagonizado pelas instituições de ensino superior, quanto ao dever de “[...] rever a formação oferecida, de modo a preparar profissionais atentos à questão colocada pela lei e aparelhados para enfrentá-la por meio do domínio de aportes teóricos e metodológicos próprios de professores” (COELHO, 2012, p. 123). Na mesma linha de interpretação que Coelho (2012), o Plano Nacional de Implementação das DCN-ERER e para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e



Africana de 2008, já designava como uma das principais ações para o ensino superior, a exigência de

d) Desenvolver nos estudantes de seus cursos de licenciatura e formação de professores as habilidades e atitudes que os permitam contribuir para a educação das relações etnicorraciais com destaque para a capacitação dos mesmos na produção e análise crítica do livro, materiais didáticos e paradidáticos que estejam em consonância com as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas e com a temática da Lei 11645/08 (BRASIL, 2008, p. 38).

Para a efetivação dessas ações, o mesmo documento recomenda, consoante disposto nas alíneas b e c, que sejam desenvolvidas atividades acadêmicas em nível de: “b) [...] encontros, jornadas e seminários de promoção das relações etnicorraciais positivas para seus estudantes” (BRASIL, 2008, p. 38); e, da mesma forma, “c) Dedicar especial atenção aos cursos de licenciatura e formação de professores, garantindo formação adequada aos professores sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e os conteúdos propostos na Lei 11645/2008” (BRASIL, 2008, p. 38).

Diante dessas perspectivas para o ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira/ERER”, as AEA dão margem para a exequibilidade de propostas relativas ao tema no curso de Pedagogia. Daí, o entendimento de que a Proposta da UEG (2004) para a implementação das AEA confere um relevante avanço nas pautas decisórias da instituição. Dessa forma, afere um nível de desenvolvimento de currículo que se caracterize pelo aspecto do “processo interpessoal que reúne vários atores com diferentes pontos de vista sobre o ensino e aprendizagem e com poderes, explícitos ou implícitos, de decisão curricular” (PACHECO, 2001, p. 64).

Uma vez dado voz a discentes e a docentes proporem temáticas para compor o rol de discussões e atividades no cenário da academia, a instituição oportuniza a reflexão conjunta, no que diz respeito ao acionamento de seu papel na vivência profissional. De tal modo, a implantação das AEA condiz com a busca de estratégias docentes de transformação, correspondendo a uma tomada crítico-reflexiva sobre a prática educativa. Em linhas gerais, a tarefa de discutir o currículo gera inferências que pontuam ser extremamente necessário que o professor se curve a reflexões em relação aos desafios do próprio trabalho. Zeichner (1993) chama atenção para o fato de que a falta de reflexão dos professores pode desencadear uma busca de conhecimentos prontos. De alguma forma, os professores, em face às imposições do currículo prescrito, findam demonstrando certa ansiedade, no que tange a proposições mais

locais. No entanto, por muitas vezes, quando têm a oportunidade de concretizar esse anseio, findam por deixar escapar.

Diante do exposto, ao passo em que as AEA são tidas como referência de flexibilidade, pelo fato da possibilidade de atenderem às diversidades regionais, levando em conta a unificação curricular do curso de Pedagogia, urge pensar: As propostas apresentadas correspondem aos quadros de necessidades locais? Quais são os temas eleitos? Tem sido respeitada a perspectiva de cada proposta se correlacionar com o eixo de disciplinas do semestre? Estariam os temas eleitos contribuindo com a formação do pedagogo? E quanto à inserção da temática “História e Cultura Afro-Brasileira/ERER”, esse preceito tem sido respeitado? Com base nesses anseios, no tópico seguinte serão apresentados os temas eleitos como disciplinas de AEA (para os anos 2009 a 2012) e suas respectivas ementas na UnU/UEG eleita como campo de pesquisa.

### 3.2.3 A disciplina de Atividades de Enriquecimento e de Aprofundamento: intenção e realidade

Ocorrida a implementação do Projeto de Proposta de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia da UEG (2004) já em meados do segundo semestre desse ano, a partir de 2005, a UEG inaugura sua proposta de currículo unificado. Vale lembrar que na análise das ementas das 44 disciplinas (obrigatórias) que compõem a matriz curricular unificada da instituição não se constatou sequer uma proposta de disciplina específica que correspondesse ao estudo da “História e Cultura Afro-Brasileira/ERER”. Quadro esse que diverge o que vem expresso no §1º do Art. 1º da Resolução CNE/CP n. 01/2004, que determina a inclusão de conteúdos e disciplinas curriculares relacionadas à temática nos cursos de graduação.

Dessa forma, considerando a flexibilidade assegurada pelo Projeto de Proposta de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia da UEG (2004) para as AEA, procedeu-se ao levantamento das Ementas e Planos de Ensino das oito propostas vivenciadas em uma turma de Pedagogia, com percurso 2009-2012. Essa escolha não foi aleatória, pois além de referenciar a turma cujas associações sobre o estágio supervisionado em docência foram anunciadas atitudes racistas em alguns dos observatórios de estágio, trata-se de uma turma que inaugura uma proposta de matriz curricular da UEG, isto é, a Matriz 2009.

Para a análise documental foram disponibilizadas apenas sete das oito propostas de AEA ministradas nessa turma, uma vez que a ementa e o Plano de Ensino da AEA – Educação para a diversidade II (período 2011.2) não está disponível na instituição. Dessa

forma, para os oito semestres compreendidos nos anos 2009 a 2012, todas elas na categoria de disciplina, as AEA foram assim compostas: A.E.A. – Português Instrumental I (2009.1)<sup>28</sup>; A.E.A. – Português Instrumental II (2009.2); A.E.A. – Psicomotricidade (2010.1); A.E.A. – Ética e Cidadania na Prática Educacional (2010.2); A.E.A. – Educação para a Diversidade I (2011.1); A.E.A. – Educação para a Diversidade II (2011.2)<sup>29</sup>; A.E.A. – Pedagogia Virtual I (2012.1); e A.E.A. – Pedagogia Virtual II (2012.2).

Das sete propostas de AEA analisadas, apenas uma será apresentada de forma mais detalhada, levando em conta a sua conexão com esta pesquisa. Trata-se da A.E.A. – Educação para a Diversidade I, ministrada no primeiro semestre de 2011.

Como se trata de uma proposta local foi importante situar acerca das orientações que a Pró-Reitoria da Graduação/UEG traz sobre a construção do ementário de suas disciplinas. Consoante o “Caderno de orientações da Pró-Reitoria de Graduação - UEG: autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação”, de 2008, as Ementas são tópicos ou unidades de conteúdo programático integrantes do currículo de um curso. Por sua vez, estes merecem atenção especial, a fim de se ajustar o conteúdo com a ementa e o que se pretende alcançar no perfil do egresso, de tal forma que ambos caminhem juntos. A ementa deve contemplar, resumidamente, o conteúdo da disciplina, assim como os itens a serem abordados.

Para tal efeito, a *AEA – Educação para a diversidade I* ministrada no primeiro período de 2011, no curso de Pedagogia da UnU Crixás, em forma de disciplina, apresentando a seguinte Ementa:

A disciplina propõe a discussão de temas sobre: acesso e permanência, raça/etnia, gênero/sexualidade, pessoas com deficiência, igualdade/diferença e processos de exclusão, sob a perspectiva suscitar debates que propiciem a reflexão sobre igualdade e equidade como princípios na constituição do mundo moderno, focando os desdobramentos da educação diante da gama de desigualdades sociais vigentes (AEA – Educação para a diversidade I/Plano de Ensino/UEG/UnU Crixás, 2011, p. 01).

Considerando o cerne de discussão sobre a diversidade, a ênfase aos temas “acesso e permanência, raça/etnia, gênero/sexualidade, pessoas com deficiência, igualdade/diferença e processos de exclusão” são pertinentes. Em relação ao tema “raça/etnia”, a disciplina traz expectativas que dão representatividade ao trato da Educação para as Relações Étnico-Raciais. Porque essa observação? Embora seja notório nos eventos de cunho educacional, a

<sup>28</sup> No Plano de Ensino, a disciplina está nomeada como Atividades de Enriquecimento e de Aprofundamento, por conta de um erro na digitação.

<sup>29</sup> Não foi localizado o Plano de Ensino dessa disciplina na coordenação pedagógica do curso.

crescente demanda de temas concernentes a essa área, ainda fica a desejar na concepção docente o espaço que as questões raciais possa ocupar nas alusões à diversidade, especialmente, em se coadunar à temática Educação Inclusiva. De fato, é sempre oportuno lembrar, que temas concernentes à temática étnico-racial contemplam a Educação Inclusiva. Coelho (2012), ao refletir sobre a temática étnico-racial como um dos focos da inclusão tece o seguinte alerta:

[...] Normalmente, as discussões sobre inclusão estão relacionadas aos alunos com ‘necessidades especiais’ – detentores de dificuldades de ordem psíquica ou física. A inovação trazida pela legislação consiste na possibilidade de se ampliar a categoria *inclusão*, com vistas à consideração de diversos segmentos da sociedade brasileira, antes ausentes das representações da nacionalidade (COELHO, 2012, p. 123, grifo da autora).

Destarte, a temática Educação Inclusiva, na lente dessa observação pertinente, confere para o professor, a oportunidade de avançar nas suas leituras sobre a temática étnico-racial. Realizada essa alusão inicial, partiu-se para a análise dos pontos do documento, cuja exposição obedecerá à seguinte ordem: Conteúdos Conceituais, Conteúdos Atitudinais, Conteúdos Procedimentais, Critérios de Avaliação e as Referências utilizadas.

*Dos Conteúdos Conceituais:* No campo dos conteúdos conceituais, o planejamento docente se arquiteta a partir da seguinte proposta:

Ampliar o debate sobre temas atuais que discriminam o quadro das diversidades vigentes no cenário social, oportunizando a compreensão sobre as noções de igualdade, desigualdade, diferença e equidade, enquanto categorias lógicas e históricas em face aos processos de uma sociedade excludente (AEA – Educação para a Diversidade/Plano de Ensino/UEG/UnU Crixás, 2011, p. 01).

O fato da proposta de conteúdos ser redigida em formato de parágrafo e não listada, como é comum na produção de um Plano de Ensino, por si, já traz algumas lacunas de interpretação. Na verdade, tem mais caráter de formulação de objetivo (verbo no infinitivo).

Embora esteja acentuado o zelo docente no sentido de que os futuros professores obtenham “compreensão sobre as noções de igualdade, desigualdade, diferença e equidade”, nesta etapa, a redação deveria ser mais coesa e concisa. Quanto ao realce das palavras-chave que aparecem na Ementa, é óbvio, que “as noções de igualdade, desigualdade, diferença e equidade” são questões intrínsecas às discussões sobre diversidade. Contudo, da forma como estão representados na escrita, de alguma forma, não ofertam, de imediato, sobre qual o aspecto da diversidade é contemplado. Dessa forma, o esperado é que, mediante a análise dos demais pontos do documento, se amplie o entendimento acerca dos conteúdos tratados na disciplina.

*Dos Conteúdos Atitudinais:* Quanto aos Conteúdos Conceituais (ou objetivos) da disciplina em questão, o primeiro tem o objetivo de “Contribuir para um maior aprofundamento sobre questões” (AEA – Educação para a Diversidade I/Plano de Ensino/UEG/UnU Crixás, 2011, p. 02). O objetivo se apresentou incompleto, uma vez que não foi designando sobre quais questões a disciplina trataria. Este objetivo parece generalizado, pois não deixa claro se se trata de aprofundamento sobre o trato pedagógico da diversidade, propriamente dita.

Para o segundo objetivo, tem-se: “Conceituar diversidade, refletindo-a sob o enfoque dos princípios educacionais, visando à construção de leituras que propiciem a concepção de uma escola que atenda à diversidade” (AEA – Educação para a Diversidade I/Plano de Ensino/UEG/UnU Crixás, 2011, p. 02). Pela amplitude do tema Diversidade, convém, primeiramente, relacionar seus sinônimos. Segundo o dicionário de sinônimos,<sup>30</sup> a concepção de diversidade se aplica a três sentidos: diferença (desigualdade, dessemelhança, dessemelhança, discrepância, disparidade, dissemelhança, distinção, heterogeneidade); discordância (contradição, desacordo, discordância, divergência, oposição); e multiplicidade (abundância, pluralidade, sortimento, variedade). Em todo caso, os dois primeiros sentidos tratam de antônimos para igualdade.

Assinalam Gomes e Gonçalves e Silva (2002, p. 29-30), nas suas reflexões sobre a diversidade, que

o trato da diversidade não pode ficar a critério da boa vontade ou da implantação de cada um. Ele deve ser uma competência político-pedagógica a ser adquirida pelos profissionais da educação nos seus processos formadores, influenciando de maneira positiva a relação desses sujeitos com os outros, tanto na escola quanto na vida cotidiana.

As análises de Sodré (2001) pontuam que a diversidade étnico-cultural confere que os sujeitos sociais, sendo históricos, são também, culturais. Constatação essa que assevera a necessidade de repensar a escola e os processos de formação docente, na perspectiva de romper com as práticas seletivas, fragmentadas, corporativistas, sexistas e racistas ainda existentes no espaço escolar.

O terceiro objetivo está relacionado à necessidade de “Construir situações de ensino que aprimorem a formação do profissional do ensino partícipe das contra-faces da Educação Inclusiva” (AEA – Educação para a Diversidade I/Plano de Ensino/UEG/UnU Crixás, 2011, p. 02). Nesse caso, a promessa passa a ser um olhar sobre o tratamento pedagógico de

---

<sup>30</sup> Dicionário de sinônimos online. Disponível em <<http://www.sinonimos.com.br/diversidade/>>. Acesso em 10 jan. 2014.

temáticas que generalizem a questão da inclusão. Demanda, assim, mais precisamente, algo relacionado à operacionalização do trabalho docente.

Coelho (2012), ao refletir sobre os desafios que a Lei n. 10.639/2003 – e que, por conseguinte, se relaciona à Lei n. 10.639/2003 – traz para o cotidiano escolar, faz alerta de peso. Ao realçar que “a Lei encaminha, por meio de um dos seus desdobramentos, estratégias para oferta de uma educação que coíba a reprodução do preconceito e da discriminação” (COELHO, 2012, p.120), fica explícita a insistência sobre a formação docente para a área. Entretanto, a menção dada à formação docente diz respeito tanto ao processo de formação inicial como a continuada. Essa observação tem o seu relevo, “porque a maioria dos corpos docentes das escolas de Educação Básica não foi formada para pensar a questão ‘racial’ e/ou a questão da memória afrodescendente como questões relevantes” (COELHO, 2012, p. 121). Dessa forma, os cursos de formação docente necessitam insistir, em termos de reflexão e de ação, sobre qual o nível de preparo teórico e prático que devem propiciar ao professor, quanto ao conteúdo da Lei n. 10.639/2003.

O último objetivo elencado é “Assimilar o sentido do termo equidade em um momento em que são crescentes os processos de exclusão social em causa” (AEA – Educação para a Diversidade I/Plano de Ensino/UEG/UnU Crixás, 2011, p. 02). Recorrendo ao filósofo grego Aristóteles (384-322 a.C.), o termo equidade se relaciona diretamente ao conceito de justiça. Para ele, diz respeito à qualidade de uma pessoa, por iniciativa própria daquilo que é justo. A sua concepção em ser justo se expande à situação de que

[...] quando se trata de repartir alguma coisa entre si mesma e a outra pessoa, ou entre duas pessoas, está disposta a não dar demais a si mesma e muito pouco à outra pessoa do que é nocivo, e sim dar a cada pessoa o que é proporcionalmente igual, agindo de maneira idêntica em relação a duas outras pessoas. A justiça, por outro lado, está relacionada identicamente com o injusto, que é excesso e falta, contrário à proporcionalidade, do útil ou do nocivo. [...] No ato injusto, ter muito pouco é ser tratado injustamente, e ter demais é agir injustamente (ARISTÓTELES, 1999, p. 101).

Conforme Chauí (2000, p. 494), a compreensão do conceito de justiça difundido por Aristóteles esteve atrelado a dois tipos de bens: os partilháveis e os participáveis. E prossegue:

[...] Um bem é partilhável quando é uma quantidade que pode ser dividida e distribuída – a riqueza é um bem partilhável. Um bem é participável quando é uma qualidade indivisível, que não pode ser dividida nem distribuída, podendo apenas ser participada – o poder político é um bem participável. Existem, pois, dois tipos de justiça na Cidade: a distributiva, referente aos bens econômicos; e a participativa, referente ao poder político. A Cidade justa saberá distingui-las e realizar ambas.

De tal forma, a análise deste Plano de Ensino, no que diz respeito aos objetivos elencados, parece fugir das expectativas criadas no campo da Ementa. Principalmente, sobre os temas “acesso e permanência, raça/etnia, gênero/sexualidade, pessoas com deficiência, igualdade/diferença e processos de exclusão” (AEA – Educação para a Diversidade I/Plano de Ensino/UEG/UnU Crixás, 2011, p. 01), em que os objetivos deveriam constituir como palavras-chave os temas supracitados.

Desse modo, na leitura de um documento nessa proposição, fica estrito ao campo dos objetivos, o zelo por uma redação que se ocupe em elaborar, de maneira clara e abrangente, expectativas a serem alcançadas a partir da proposta pedagógica do curso. O alvo deve ser a atuação do futuro profissional, via explicitação de qual possa ser a contribuição da proposta pedagógica para o desenvolvimento e aprimoramento de sua área de atuação.

*Dos Conteúdos Procedimentais:* Quanto aos procedimentos metodológicos adotados (ou metodologia), a proposta é que “a disciplina assumirá uma sequência de aulas expositivas, produção escrita, debates e discussões baseadas na leitura da bibliografia indicada para cada aula” (AEA – Educação para a Diversidade I/Plano de Ensino/UEG/UnU Crixás, 2011, p. 02).

No campo das reflexões didáticas, à metodologia se reservam as expectativas para a motivação do processo de ensinagem, para que a aprendizagem se concretize. E as AEA, pela flexibilidade de poderem fugir do caráter rotineiro imposto às disciplinas obrigatórias do currículo, oferecem a oportunidade do professor inovar e sair do recôndito da sala de aula. Dessa forma, compete ao momento de planejamento da metodologia de ensino, a indicação de estratégias que se comprometam com abordagens inovadoras, assim como procedimentos e recursos didáticos apropriados e atualizados.

Notadamente, sobre o tema relações étnico-raciais, Magalhães (2010) chama atenção para o papel fundamental que o professor exerce na mediação do conhecimento. No entanto, o seu alerta incide para a necessidade de um compromissado planejamento das ações pedagógicas, pois,

construir, em qualquer área do conhecimento, propostas curriculares que enfatizem as relações étnico-raciais possibilita o acesso aos códigos culturais numa perspectiva plural. E o currículo, sob o enfoque teórico-metodológico construído em bases multiculturais implica compartilhar significados, propiciando ações educativas contextualizadas (MAGALHÃES, 2010, p. 49-50).

A reflexão que faz Coelho (2012, p. 120) sobre os apontamentos legais e sua linha de convergência para com a formação de professores, deixa notório, que

A Lei e seus aportes encaminham [...] a inclusão de um conteúdo inédito na Educação Básica: embora pouco conhecido, mesmo na Educação Superior. Ela elege

a África como uma das matrizes das instituições nacionais, retirando da Europa o lugar de matriz única de nossa cultura.

Não obstante, pensar a exequibilidade das exigências propostas pela Lei n. 10.639/2003 inclui a coerente aproximação entre o pensar (incrementos) e o fazer (estratégias), com fins ao arrolamento de ações que evidenciem as concretudes das propostas legais para o ensino.

Como qualquer outro conteúdo didático, a temática ERER negras exige o aprofundamento das suas bases epistemológicas. Zelo esse, que propicia os contatos iniciais que o professor faz, a fim de obter clareza sobre o que recomenda como conteúdo em sala de aula e, da mesma forma, justificar as suas ações em dada disciplina (o porquê e o como ensinar). Nesse sentido, as propostas inovadoras no ensino necessitam ser pensadas, planejadas, testadas, uma vez que

[...] a elaboração e a utilização dos recursos didáticos com ênfase para a educação étnico-racial exigem abordagens socialmente construídas, criadas e inovadas em cada contexto cultural. Considerar que há formas diferentes de olhar uma mesma cultura e que nossa visão é comprometida com nossas experiências, com nossas referências sociais, culturais e econômicas é o primeiro passo para minimizar o preconceito e a discriminação na educação escolar (MAGALHÃES, 2010, p. 50).

De tal modo, pensar elementos que solidifiquem o trato pedagógico da diversidade é tarefa impreterível. Por outro lado, quando o campo de convergência é o das relações étnico-raciais, é tarefa complexa, porém exequível. Como quaisquer outros conteúdos de ensino, deve exercer a contribuição central da Didática. Área da qual não se pode fugir: a consolidação prática na operacionalização do ensino, com fins ao tratamento didático das questões étnico raciais.

Entretanto, em conformidade com os avanços notórios no campo das abordagens legais e epistemológicas, grandes mudanças formulam novas agendas para o cotidiano da sala de aula. No nível das licenciaturas, trata da inclusão de disciplinas nas matrizes curriculares. O compromisso é a abordagem de questões concernentes ao tema, conforme reza a Lei n. 12.288/2010, ao lado de outros documentos oficiais apresentados no segundo capítulo deste trabalho.

O cumprimento dessas exigências, por sua vez, exige o engajamento de iniciativas voltadas a subsidiar, em teoria e prática, o trato didático das relações étnico-raciais. A concretude desses pontos condiz com a criação de situações educativas que contribuam para o estudo e ensino da “História e Cultura da África”. Daí a necessidade de obter amadurecimento crítico sobre as bases legais e epistemológicas na área, à luz das orientações que as



oficializam. Considerando que não há como partir para a prática sem obter bases que solidifiquem a sua instrumentalização, é importante o estudo e o debate das bases científicas. Essa cautela leva em conta o desafio de tornar concretos os anseios previstos em lei, com fins às evidências de uma prática pedagógica exequível.

De resto, deve a metodologia responder a uma linha de coerência entre a concepção do curso, seus objetivos, perfil de formação esperada para o egresso, como estratégias que fitem a construção de habilidades e competências pedagógicas.

*Dos Critérios de Avaliação:* No tocante à avaliação da disciplina, são os critérios válidos para as demais de toda a UnU Crixás, apenas 20% do cômputo de cada trimestre fica à escolha do professor. Essa proposta está contemplada no PPCP da UnU. Nesse sentido, a parte que compete à avaliação dos discentes, no momento da elaboração do Plano de Ensino já é uma etapa prescrita, apenas a título de conhecimento do professor. Dessa forma, a redação de todos os Planos de Ensino, independente da disciplina a ser ministrada nessa UnU vem assim expressa:

A avaliação será feita a partir da participação do aluno em sala de aula, da leitura do material indicado, da participação dos trabalhos em grupos e das atividades práticas de campo, da apresentação de seminários, de trabalhos individuais e de avaliação escrita individual (AEA – Educação para a Diversidade I/Plano de Ensino/UEG/UnU Crixás, 2011, p. 02).

Como se trata de um curso semestral, o período das avaliações – que é previamente marcado pela direção da UnU – ocorre duas vezes no semestre, que são: Avaliação Geral – I (AG-I) e Avaliação Geral – II. Sobre a avaliação, o texto apresenta ainda, a seguinte redação: “Será um processo contínuo na construção do ensino e aprendizagem envolvendo a construção de competências e habilidades” (AEA – Educação para a Diversidade I/Plano de Ensino/UEG/UnU Crixás, 2011, p. 02). Este é o texto que anuncia como as notas são mensuradas.

De tal modo, a mensuração das notas atende à seguinte conjuntura: Composição da média AG-I, que corresponde a 50% do semestre, ficando assim dividida em: “a) Avaliação escrita individual (60%); b) Atividades em sala e extra-sala (20%); Avaliação de Desempenho (20%)” (AEA – Educação para a Diversidade/Plano de Ensino I/UEG/UnU Crixás, 2011, p. 02). Ao final do trimestre seguinte, dá-se à Composição da média AG-II (Avaliação Geral – II), acatando aos mesmos critérios (a, b, c) descritos para a realização da AG – I.

Sobre a elaboração das avaliações, convém destacar, que para os 60% designados como “Avaliação escrita Individual” compreende uma prova sobre os conteúdos ministrados no trimestre. Há uma orientação prescrita, de que este instrumento avaliativo deve conter seis

questões, igualmente distribuídas entre objetivas e subjetivas. A respeito disso, é obrigatório conter em cada Plano de Ensino a seguinte observação: “AG-I e AG-II deverão conter 50% de questões objetivas e 50% subjetivas” (AEA – Educação para a Diversidade I/Plano de Ensino/UEG/UnU Crixás, 2011, p. 02).

Fica ao encargo do professor de cada disciplina designar apenas 20% da nota de cada trimestre de avaliação. Dessa forma, poderá designar como atividades em sala ou extra sala. Já para a Avaliação de Desempenho, que corresponde a 20% do valor total das notas do trimestre, é recomendada uma prova contendo cinco questões objetivas, com gabarito, cada uma com cinco alternativas. Na verdade, a Avaliação de Desempenho é a primeira prova aplicada em cada trimestre. Portanto, a ordem aqui descrita é somente pela posição que o instrumento avaliativo se encontra no Plano de Ensino.

*Das Referências:* Para acentuar, com mais precisão, o processo de análise da disciplina em questão, partiu-se para a reflexão das Referências utilizadas. No entanto, uma análise dessa natureza exige do pesquisador uma leitura prévia sobre como deve se organizar o processo, para assim, proceder de forma segura nas suas interpretações.

No tocante à bibliografia, de modo geral, esta parte do documento constitui um imprescindível mecanismo de complementação das informações. Segundo o Caderno de Orientação da PRG/UEG (2008, p. 16), a bibliografia indica “a base a ser seguida pelos professores no trabalho desenvolvido”. Por sua vez, deve primar “pela veracidade de informações e não pela quantidade de citações” (Caderno de Orientações da Pró-Reitoria de Graduação - UEG: autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação, v. 1, 2008, p. 16-17). Dessa forma, a escolha das fontes deve ser condizente com o que existe nos acervos bibliográficos da instituição.

Ainda em relação à produção da bibliografia, o Caderno em referência recomenda apenas que a Bibliografia Básica esteja separada da Bibliografia Complementar. Assim, a listagem das obras da Bibliografia Básica diz respeito àquelas, que além de servirem de base para o desenvolvimento do conteúdo, serão as efetivamente utilizadas em sala de aula, designando-se o máximo de três obras. Já a Complementar, como o próprio nome indica, deve constar com a finalidade de complementação da formação básica da disciplina, sem limitação quanto ao número de obras.

Logo, levando em conta o quadro peculiar das AEA, como o Caderno da PRG - UEG (2008) não apresenta algo mais específico, fica o entendimento de que se trata da mesma orientação para as disciplinas obrigatórias do curso. Contudo, como para a disciplina em

questão não há essa divisão (Básica e Complementar), parte-se para uma sucinta análise das obras elencadas, obviamente, dos conteúdos direcionados ao tema EREER negras. Importa destacar também, que da forma como encontram-se expostas as referências, parecem ter sido tratadas na íntegra, não se restringindo a um ou mais capítulos específicos para cada obra listada.

Em relação às referências utilizadas na AEA – Educação para a Diversidade I (2011.1), para a temática étnico-racial constam duas obras. A primeira, “Interseccionando as diferenças: educação, raça/etnia, gênero/sexualidade, pessoas com deficiência” (2010).

A obra compreende o caderno n. 5 da coleção Cadernos da Inclusão, organizada por José Estevão Rocha Arantes, Roseane Ramos Silva dos Santos, Luzeny Alves Araújo e Sebastião Donizete de Carvalho. A coletânea é uma publicação em comemoração aos 10 anos do “Programa Estadual de Educação para a diversidade numa perspectiva Inclusiva” de Goiás. Fruto da parceria entre a Secretaria de Educação e a Coordenação de Ensino Especial, a produção reúne o trabalho de sete autores: Flávio Alves Barbosa, Izete Aparecida Lopes de Urzeda, Janaina Pires Barbosa, José Estevão Rocha Arantes, Tiago Moita Aguiar, Luzeny Alves Araújo e Roseane Ramos Silva dos Santos. As duas últimas autoras são as responsáveis pela elaboração do módulo ao qual se reservará a descrição.

A obra está dividida em cinco módulos, quando o segundo está voltado para o tema Educação para as Relações Etnicorraciais (Programa Estadual de Educação para a diversidade numa perspectiva Inclusiva/Caderno n. 5, 2010, pp. 29-38). Apresenta um conteúdo claro e motivador sobre o assunto, a partir de propostas efetivas, que poderão diversificar o cotidiano da sala de aula com atividades de oficinas e técnicas dinâmicas. São sugestões que diversificam o tratamento de temas ligados à EREER, acentuando a reflexão sobre o negro na sociedade. Em suma, pela análise do seu conteúdo, se trabalhada em consonância com o compromisso ali anunciado, a obra referenda, sim, uma relevante possibilidade de efetivar o trato pedagógico da EREER em sala de aula.

A segunda referência apresentada é o texto “Ações afirmativas: uma necessidade plural e multicultural para a educação”, do cientista social Carlos Eduardo Marques (2010). A produção discute ações afirmativas na proposição de um instituto ou política que se comprometa com a superação do princípio da igualdade formal a que se prestam os organismos legais. Situa, além das discussões diretamente relacionadas aos múltiplos grupos étnicos, questões de gênero e de pessoas com necessidades especiais.

De forma sucinta, a discussão reúne importantes pontos que asseveram a urgência em reconhecer que o preconceito e a discriminação raciais no Brasil marcam presença ativa. Por sua vez, essas situações tendem a comprometer a equidade de tratamento entre os cidadãos, elevando os quadros de desigualdades, o que demanda uma atuação relevante, por parte do poderio estatal. Há que se ressaltar ainda, que o texto traz como reflexão principal a referência à necessidade de medidas políticas comprometidas com a inserção da população negra no processo de escolarização; sobretudo, visando à sua inclusão nos diferentes setores da vida social pública e privada (MARQUES, 2010). Por fim, a produção tem propriedade, seguramente, pelo seu conteúdo, apresentando, sim, coerência com o que vem planejado para a disciplina analisada.

Outra questão observada na análise do documento é o esforço da proponente da disciplina, em cumprir as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia (2004), dedicando-se a uma redação de maneira clara e sucinta, os objetivos imediatos e realistas em pretensão. Vale lembrar, que no momento do planejamento docente, são os objetivos que reservam espaços para as justificativas sociais do ensino. Por isso, eles devem fundamentar expectativas de aprendizagens sobre qual o perfil do egresso desejado, como fio condutor a situar aquilo pregado como habilidades e competências a serem desenvolvidas.

### 3.3 A Lei n. 10.639/2003 no cenário da pesquisa

Conforme o planejamento desta pesquisa, após o levantamento dos quadros decisórios no ensino, a ênfase seria para as esferas da pesquisa e da extensão universitária. No arrolamento das ações sobre a extensão universitária, não foi identificada nenhuma proposta de projeto de extensão que se vinculasse à temática “História e Cultura Afro-Brasileira/ERER”.

Já na esfera da pesquisa, identificou-se o desenvolvimento do projeto “A implementação da Lei n. 10.639/2003 nas instituições de ensino de Crixás - GO”; aprovado no processo 2011/1, pela Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação da Pró-Reitoria da Universidade Estadual de Goiás. A pesquisa teve início no segundo semestre de 2011 e término em 2012, e apresentava como objetivo geral “conhecer a prática pedagógica da Lei 10.639/2003 nas instituições de ensino públicas e privadas de Crixás - GO” (RIBEIRO, 2012, p. 01).

Entre os resultados alcançados com a pesquisa foi possível identificar alguns pontos que inviabilizam a articulação de práticas pedagógicas sobre o tema em questão. Entre eles, as

perspectivas do público pesquisado quanto à alteração do currículo escolar, em cumprimento ao que determina a Lei n. 10.639/2003. Em particular, sobre a Educação Infantil, a pesquisa traz informações acerca de:

a) como tem se organizado a prática pedagógica dessa Lei e sua receptividade - os dados apresentados conferem que os professores apresentam dificuldades quanto ao trato pedagógico das questões raciais; b) entraves que inviabilizam a articulação de práticas pedagógicas sobre o tema em questão - a escassez de materiais didáticos e paradidáticos na instituição; c) levantamento do perfil docente - embora a maioria seja pedagogas, há professoras atuando fora da área, em divergência com as determinações da atual LDB n. 9.394/1996, no tocante à regência da Educação Infantil; d) no tocante à conclusão da graduação - muitas das professoras concluíram antes de 2003, ano em que foi sancionada a Lei n. 10.639 (RIBEIRO, 2013, p. 01-02).

Participaram do projeto de pesquisa três acadêmicas do curso de Pedagogia, que cursavam na turma à qual esta produção se refere. Como produto acadêmico, o projeto previa, a produção de Trabalhos de Conclusão de Curso, para o qual se ressalta duas produções, sendo uma vinculada ao cenário da educação infantil e outra à análise do curso de Pedagogia da UnU de Crixás-GO (RIBEIRO, 2013).

### 3.4 As questões étnico-raciais e seu espaço no curso de Pedagogia

Ao longo desta pesquisa, duas questões centrais chamaram a atenção e, para tal, necessitam ser respondidas. A primeira: por que pesquisar questões étnico-raciais no curso de Pedagogia? Por sua vez, a segunda pretendia saber: será que uma disciplina sobre racismo seria suficiente para acabar com o racismo no Brasil? Por si só, as perguntas assumem dimensões profundas e, dessa forma, para justificar a necessidade de pesquisar o curso de Pedagogia, com fito às questões étnico-raciais, eis dois relevantes argumentos:

Porque na educação há negros. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE, o Censo de 2010 destacou que 51,7% da população brasileira é composta por negros (pretos e pardos). Nos dados gerais do Censo 2010, o Brasil conta com uma população de 190.749.191 de habitantes, ficando assim distribuída: 91.051.646 das pessoas se declararam brancas, seguido de 14.517.961 pretos, 82.277.333 pardos, 817.963 indígenas e 2.084.288 amarelos.

Consoante as reflexões do primeiro capítulo desta produção acadêmica, fez-se conhecer os instrumentos legais que oficializam o estudo e o ensino da “História e Cultura da África e Afro-Brasileira/ERER” na educação. Além dessas designações legitimarem a obrigatoriedade da temática étnico-racial no cotidiano escolar, vários documentos oficiais

passaram a dar validade e fé pública ao tema; por meio de orientações que variaram do geral para o específico de cada área de formação docente, dentre elas a Pedagogia.

O segundo argumento se organiza por se tratar de determinações legais (Leis n. 10.639/2003 e n. 12.288/2010). Uma vez entendido, que em se tratando de leis, espera-se a concretização das exigências previstas, sendo que os casos das instituições que se omitirem a tais recomendações estarão passíveis a sanções. Por exemplo, fica sob a responsabilidade do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Superior, como meta de curto prazo “incluir como critério para autorização, reconhecimento e renovação de cursos superiores, o cumprimento do disposto no Artigo 1º, §1º da Resolução CNE/CP n. 01/2004” (BRASIL, 2008, p. 64). Não obstante, os Conselhos de Educação, as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e o próprio Ministério da Educação ficam na incumbência de atuar de forma sistemática e integrada, provendo meios de divulgação e criação de condições para a aplicação efetiva da Lei (BRASIL, 2008).

Paralelo às exigências legais, vários investimentos foram dados, no sentido de investir na formação de docentes, a partir da promulgação da Lei 10.639/2003.

A maioria dos profissionais que atuam ou atuaram nas IES, especialmente em licenciaturas e cursos de Pedagogia, obteve sua formação em meio a este contexto histórico e ideológico do qual decorre a forma excludente de se viver e pensar a sociedade brasileira, e que desconsiderou tanto os conflitos étnico-raciais quanto as contribuições do grupo social em questão [...] (BRASIL, 2006b, p. 128).

A exemplo, o programa de Formação de Professores, desenvolvido pelo Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (Uniafro). Com ênfase à formação continuada de professores e educadores, foram oferecidos cursos presenciais, além do curso a distância “Educação-Africanidades-Brasil”, ministrado pela Universidade de Brasília. Outras iniciativas importantes deram-se por meio da produção e distribuição de material de referência para professores, pela linha editorial “Educação e Diversidade Étnico-Racial” que

tem o intuito de impulsionar publicações referentes à História e à Cultura Afro-brasileira e Africana, bem como estimular a produção de materiais didático-pedagógicos que não (re)produzam preconceitos, estigmas e discriminações contra a população negra e dar visibilidade acadêmica ao tema em tela por meio do estímulo às pesquisas sobre relações raciais e cultura negra no Brasil e no continente africano (MEC/SECAD, 2008, p. 12).

A perspectiva é a de que a formação deverá habilitar os participantes à compreensão da dinâmica sociocultural da sociedade brasileira, com fito à concretude de condições de vida que convirjam à superação da tendência de hierarquização entre os grupos humanos. Dessa

forma, visando à manifestação da diversidade de forma criativa e transformadora, com fins à superação dos preconceitos e discriminações étnico-raciais, com inspiração no Parecer CNE/CP n. 03, de 2004, objetiva-se: “a construção de representações sociais positivas que encarem as diferentes origens culturais de nossa população como um valor [...]” (BRASIL, 2008, p. 29).

Considerando a coerência das indagações supracitadas, o entendimento é de que ambas se complementam. De sorte, elucidada a coerência quanto à inclusão temática da “História e Cultura Afro-Brasileira/ERER” nos cursos de Pedagogia; em resposta à segunda questão (se uma disciplina sobre racismo seria suficiente para acabar com o racismo no Brasil); seria ingênuo afirmar que uma simples disciplina seja suficiente para extinguir os ranços racistas no país. Entretanto, o lastro das lutas reivindicatórias que elegem a educação como espaço teórico e prático no enfrentamento de questões que se inserem nos propósitos das políticas de reparações, de reconhecimento e valorização da população negra brasileira confirma a exequibilidade desse anseio.

Uma vez constatado o racismo no interior da escola, trabalhar a sua desconstrução requer o compromisso de estudar a história, a cultura e a identidade das classes subalternas; no ensejo de equalizar situações ora vistas como desiguais, evidenciando a existência de oprimidos e opressores, de superiores e inferiores.

Ainda em relação ao investimento em uma disciplina específica sobre essa questão, entende-se que a iniciativa tem o seu “lugar ao sol”, pelo fato de uma disciplina dar representatividade política curricular aos conteúdos a ela inclusos. De resto, o desafio de trabalhar a desconstrução do racismo requer avanços para além do querer-fazer, na ambição de contemplar o nível de saber-poder-fazer, com fundamento nas dimensões históricas, sociais e antropológicas que expliquem a realidade brasileira. Nessa linha de raciocínio, cabe aos programas voltados para a educação em nível superior, um desdobramento balizado por perspectivas de formação de atitudes, posturas e valores para a reeducação étnico-racial.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O novo milênio, logo nos seus três primeiros anos, tem agregado intensos debates sobre a questão étnico-racial. Essa constatação é visível, desde o volume de documentos legais e oficiais, legitimando o espaço dessas questões no cenário educacional; ao *status* privilegiado à temática nas publicações brasileiras e nas discussões acadêmico-científicas do país. Por sua vez, avolumando, com qualidade, as investigações dos movimentos de defesa das ações afirmativas, em reivindicação às dívidas históricas contraídas pela sociedade brasileira para com a população negra.

Atrelado a esses acontecimentos, não se pode fugir à observação de que há um interessante quadro de precedentes dignos de menção. Quadro esse que explica que a obrigatoriedade na inclusão da temática étnico-racial no cenário educacional não nasce por acaso. É fruto de intensas ações pensadas por grupos interessados e empenhados em enfrentar e, ao mesmo tempo, inverter as preocupantes situações de injustiças vivenciadas pela população negra no sistema socioeducacional brasileiro (CRUZ, 1989; SILVA, 1988). De certa forma, o tratamento desigual dado a essa população – da colonização aos dias atuais – inspirou a proposta de obrigatoriedade do ensino da diversidade étnico-racial. Em conformidade com os documentos oficiais que a designa, essa proposta se atrela a quatro essenciais ações, incluindo as seguintes etapas: planejamento, orientação, acompanhamento e implementação de políticas educacionais (BRASIL, 2008).

A oficialização do estudo e ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira/ERER” no cotidiano escolar tem o seu fundamento. Ela se sustenta na crença de que a educação possa oferecer proposições de ensino, com fins à inversão dos construtos introjetados pela cultura racista (CRUZ, 1989; SILVA, 1988; CAVALLEIRO, 2005; GOMES, 2005). Ao longo das análises dos documentos oficiais que precedem à Lei n. 10.639/2003, em especial a Constituição Federal de 1988, encontra-se a afirmação da igualdade de todos perante a Lei. De um lado, a Lei e suas garantias de direitos, mas de outro, são identificados níveis de desigualdades que transgridem os direitos do cidadão, fazendo-o desmerecedor das oportunidades sociais. Desigualdades essas, que manifestam preocupantes situações de discriminações racial, de gênero, social, entre outros universos.

É fato, que a hierarquia legal brasileira atual faz perceber um universo de ações que oportunizam o acesso à educação nacional. Um ponto importante para essa afirmação é a obrigatoriedade do cidadão à educação, na faixa etária de quatro aos 17 anos de idade; o que contrasta – positivamente – uma vez, que no passado existiram até instrumentos legais que



impediam o negro de ter acesso ao conhecimento, conforme discutido no primeiro capítulo dessa produção. Destarte, em meio às alterações existentes, persiste a necessidade de refletir *o que, por que e como* está sendo construído o processo de ensino e aprendizagem oferecido aos usuários do trabalho educativo. De fato, é possível considerar que o acesso ao conhecimento traduz a ideia de poder, inserção social, direito, liberdade, igualdade, segurança? Quanto à população outrora deixada à margem, tem sido possível respeitar os seus direitos ou o ensino escolar ainda se reserva à construção de situações que identificam a existência dos iguais, mas diferentes?

Ao passo em que são observados os avanços conhecidos no campo da educação brasileira, mesmo que por força de leis e outros documentos que comportem a orientação legal para a prática pedagógica, há vários pontos suscitadores de debates. São questões que levam a pensar sobre a escola que se tem e aquela que se almeja ter. Isso leva a pensar, indubitavelmente, sobre a qualidade do trabalho desenvolvido – o ensino, propriamente dito. No entanto, pensar o que está sendo e o que deveria ser, inclui a Universidade e seu papel na formação do profissional do ensino (OLIVA, 2003). Em outras palavras, se os cursos de formação de professores estão empenhados com o aspecto teórico-prático da formação docente.

No caso específico desta pesquisa, o desafio seria perceber, em nível de proposta e prática, qual o perfil desejável de pedagogo, em termos de habilitação para cumprir as exigências designadas à área e, com precisão, às questões étnico-raciais. Dessa perspectiva, para obter um posicionamento sólido acerca das questões que abarcam essa pesquisa, interessa a análise das diretrizes nas quais a Pedagogia deve firmar sua teoria e prática. Há que destacar, que esse entendimento emana das análises legais e epistemológicas sobre o tema, para então, assimilar com propriedade, as evidências apresentadas na realidade.

Dessa forma, no que diz respeito ao estudo e ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira/ERER”, os documentos que legitimam a obrigatoriedade dessa temática no cotidiano escolar apresentam clareza e concisão em suas reivindicações. Seus conteúdos, em termos de normativas e diretrizes nas quais o trabalho docente deve se apoiar, expressam a exequibilidade das reivindicações por eles contestadas. Desta feita, em termos de leis, verifica-se a existência de notórios avanços; entretanto, o que interessa, é que a prática das exigências desenhadas no campo legal ganhem concretude nas pautas educacionais brasileiras.

A existência de uma lei, por si só, para além do seu carácter obrigatório, exige do agente a quem se dirige, o compromisso de fazer jus às suas prerrogativas. Existem, então, duas instâncias: *a priori*, aquilo grafado no papel e, *a posteriori*, as ações que serão construídas em cumprimento daquilo que vem determinado no campo da legalidade (MAINARDES, 2006, 2009). Residem aí, extremas distâncias: o abstrato e o concreto, o pensar e o fazer, o poder e o querer.

Em relação ao objetivo geral desta pesquisa, que compreendeu a análise da proposta curricular do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás, quanto à inserção da temática Educação para as Relações Étnico-Raciais negras, em cumprimento à Lei n. 10.639/2003; as evidências colhidas no cenário da pesquisa revelam que o atendimento a esse preceito legal se cumpre parcialmente. Deixando notório, que a Lei n. 11.645/2008 vem sendo tratada com equívoco. Essa observação ganha sentido, dado que o que vai comprovar a concretização do seu conteúdo legal seja, de fato, a inclusão propriamente dita da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no currículo; e, no caso dessa pesquisa, importa o recorte étnico-racial negro, necessariamente. Mas o que comprova essa inferência?

Primeiro, diz respeito às matrizes curriculares da UEG analisadas (2004, 2007 e 2009), que comprovam o atendimento parcial às determinações oficiais sobre a EREER, mas não à “História e Cultura Afro-Brasileira”. A Matriz Curricular Unificada do curso de Pedagogia de 2004 é um produto concomitante à publicação das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”. Embora ambas tomem fé pública no final de 2004, mas a Lei n. 10.639, a que este último documento dá as orientações, foi publicada em 09 de janeiro de 2003. O consenso desse entendimento é que se considere – pelo fato da recém publicação desses documentos – que a lacuna observada não se tratou da inobservância quanto à inclusão de uma disciplina sobre a “História e Cultura Afro-Brasileira”. Com base no “Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, as metas apresentadas têm a tolerância para sua execução de curto (2009-2010), médio (2009-2012) e longo prazo (2009-2015), para serem consolidadas (BRASIL, 2008).

Outra questão importante é que a inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no ensino não exige necessariamente a criação de uma disciplina específica. Todavia, há orientações que enfatizam a sua inserção nos cursos de licenciatura, seja como conteúdos para as disciplinas já existentes, bem como na pesquisa e na extensão universitária,

e ainda como atividades extracurriculares (BRASIL, 2004, 2008; Lei n. 12.288/2010). Dessa forma, o cumprimento da inserção dessa temática no ensino superior encontra uma gama de oportunidades para o seu cumprimento; contanto, sob a ressalva de que não sejam causados prejuízos à legislação em vigor.

No caso do curso de Pedagogia da UEG, além das disciplinas obrigatórias da Matriz Curricular Unificada (2009) – que obedecem às determinações da base comum nacional, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia (2004) –, as propostas de AEA dão margem para trabalhar a temática “História e Cultura Afro-Brasileira/ERER”. As AEA, por se tratar de disciplinas flexíveis, podem arrolar à matriz curricular, a temática étnico-racial, além de outros temas emergentes.

Contanto, mediante as análises das AEA, esse anseio ainda não é contemplado; e, embora haja disciplinas tanto de AEA como do quadro obrigatório focando a diversidade, o tema “História e Cultura Afro-Brasileira” não é pontuado em suas evidências e méritos que a própria Lei n. 10.639/2003 determina cumprir. Desta feita, não seria o tratamento pedagógico de qualquer tema relacionado ao negro que configuraria o atendimento a esse preceito legal.

Diante da apologia dirigida aos marcos que legalizam o estudo e o ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira/ERER”, algo se faz objeto de atenção. De alguma forma, embora se afirme que não há o que acrescentar em termos legais, há que ressaltar, que a redação dos documentos que ofertam as orientações quanto ao cumprimento das exigências presentes em Lei, dão margem para interpretações soltas. Dessa forma, de um lado, esses documentos não determinam a existência de uma disciplina específica na matriz curricular das Instituições de Ensino Superior; por outro lado, a proposição de temáticas relacionadas à “História e Cultura Afro-Brasileira/ERER” ficam, de alguma forma, por conta da “boa vontade” dos processos decisórios de cada instituição e seus instituintes. O que a pesquisa faz observar, é a existência de uma tentativa docente em relação à educação de cidadãos conscientes de seu pertencimento étnico-racial, mas, para tal, faz-se necessário um nível de produção de conhecimentos estimado na área (OLIVA, 2003). Isto é, conhecendo o rigor com que as discussões acadêmico-científicas se organizam, o aprofundamento epistemológico sobre o tema é uma recomendação central. Eis a insistência em conhecer sobre a “História e Cultura Afro-Brasileira”.

Consoante o que se propõe para discussão, no tocante às bases que dão cientificidade ao estudo e ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira/ERER”, as reflexões permitem o entendimento de que se faz necessário o amparo em pesquisas e produções de especialistas

sobre o assunto. Todavia, um quadro que desperta interesse nessa discussão é o aspecto prático do tema em sala de aula (MAGALHÃES, 2010). Embora seja crescente a demanda de publicações concernentes ao tratamento metodológico da temática no país, o endosso da Didática, no tocante a um fazer pedagógico ainda é um desafio grande (COELHO, 2012).

Por sua vez, o entendimento disso leva a algumas preocupações, que se atrelam à falta de base epistemológica sobre a questão étnico-racial (OLIVA, 2003; BRASIL, 2006b). Dessa forma, a valorização e o reconhecimento das contribuições oriundas da cultura africana, demandam o contato com fontes específicas que oportunizem conhecer como se organizou o processo de formação da sociedade brasileira (BRASIL, 2006b). Mas esse nível de leitura não se adquire com a simples observação de ocorrências cotidianas, apenas. De forma geral, afirmar que existem ranços de racismos (consciente ou não) no interior das instituições educacionais é fato. Entretanto, trabalhar a desconstrução do racismo, por mais que seja algo de extrema urgência, ainda é um desafio a ser superado.

O entendimento sobre esse desafio leva a crer na existência de longos caminhos a serem percorridos nos degraus acadêmicos. A possibilidade de reparação às injustiças cometidas contra a população negra está imbricada ao reconhecimento de que a “história” ensinada nos bancos escolares contradiz a História real. Isso diz respeito ao nível elementar com que o tema tem sido abordado em sala de aula, e, por sua vez, requer um viés histórico interessante e convincente para compor o currículo. Mas, para alcançar êxito, necessita nascer de propostas sólidas e comprometidas com a implementação da Lei n. 10.639/2003, propriamente dita. É imperioso pensar quais os conteúdos no ensino a serem eleitos e suas necessidades, sob um viés de proposição que explicita *como* e *por que* devem ser ensinados (LIMA, 2006a). Um passo inicial seria a reflexão docente acerca do que se sabe sobre o negro. Ao fazê-la, tem-se o avanço de um largo passo para a quebra da redoma com a visão eurocêntrica e monocultural ainda atuante no ensino da História brasileira (BRASIL, 2006b).

Ao longo dessas considerações, surgirão as primeiras respostas educacionais sobre *o que ensinar*. Mas *por que* e *como* tratar esse impasse em um curso de formação de professores? Porque a formação inicial do agente do ensino deve ofertar bases para uma atuação investigativa e propositiva ante a realidade étnico-racial (BRASIL, 2006a), dentro de um grau de representatividade compatível com o das disciplinas metodológicas (COELHO, 2012). Nesse sentido, entende-se que as situações de ensino construídas na graduação devem convergir, em grande parte, aos aspectos pedagógicos que coadunem a teoria à prática de ensino. É comum, nas pautas dessas questões em eventos acadêmico-científicos, a proposição

de oficinas, minicursos, palestras, dramatizações, entre outras atividades concretas. No cotidiano universitário não poderia ser diferente.

A atenção a esse pilar da formação pedagógica retrata a necessidade de refletir sobre a referência que os conteúdos apresentam (ou deveriam apresentar) na formação do cidadão, com fins à sistematização das habilidades esperadas na direção do ensino. Mais uma vez, a situação acena para a necessidade de avançar em nível de conteúdo e prática. O que traduz o entendimento de que um professor, com um nível elementar de conhecimento sobre a História da África, possivelmente, não conseguirá criar propostas coerentes com as exigências legais dessa temática, pois não há como trabalhar um tema a partir do que não se conhece (OLIVA, 2003; BRASIL, 2006b). Dessa forma é necessário estar atento às diretrizes nas quais o trabalho pedagógico deve se basear, uma vez que é inviável ensinar o desconhecido.

Outra questão fundamental diz respeito à destinação dos conteúdos do ensino. As alusões da Didática conferem a necessidade premente de reflexão sobre os destinatários do ensino e, ao fazê-la, condiz pensar *para quem ensinar*, com fito à sua desenvoltura sociocultural (LIBÂNEO, 1994). Nesse caso, importa aos estudantes negros conhecerem a “História da África”, mas não exclusivamente a eles, também os não negros, na mesma linha de intensidade (CAVALLEIRO, 2006). A questão que ali impera é a reeducação para a conquista da alteridade, da outridade, portanto, do respeitar-se a si mesmo e, assim, alcançar outrem. Incluem-se a esse nível de aspiração do ensino todos os cidadãos, indistinta e independentemente do seu pertencimento ético-racial e de classe social.

Nessa linha de raciocínio, elaboram-se as premissas gerais que orientam o processo pedagógico, propriamente dito. Diz respeito aos desdobramentos que explicitem quais sejam as opções políticas e pedagógicas daqueles ao encargo do ensino, em rebato às contradições que perpassam no seio social. Nesse ínterim, é que são criadas e refletidas as expectativas de aprendizagem; é o momento em que o propositor da ação se dedica à reflexão sobre os resultados do ensino na formação humana. Diz respeito ao perfil desejado de homem e mulher como cidadãos ideais, permitindo-se à análise do que se tem e qual se deseja formar. Essa atitude reflexiva requer pensar a construção de uma sociedade ideal para esse homem e mulher ideais conviverem.

O que importa aqui, para além de identificar se o nível de ensino atual confere uma formação à altura das exigências propostas no campo legal, é também, o posicionamento de atitudes investigativas e suas contribuições. Essas se dão por fazer, não pelo mérito de apontar a existência de “falhas e/ou lacunas” no currículo e na matriz curricular, propriamente dita,

mas oportunizar uma reflexão pormenorizada sobre o objeto investigado; e que contemple expectativas que comprovem a exequibilidade do tema em discussão.

Com base nos elementos da pesquisa de campo, no tocante à apresentação e reflexão do perfil do curso de Pedagogia ofertado pela Universidade Estadual de Goiás; *a priori*, a interpretação das matrizes curriculares propostas pela Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Estadual de Goiás (2004, 2007 e 2009) não dão margem para o ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira” em suas disciplinas obrigatórias, mas fica flexível a proposição do tema por parte das AEA. Destarte, a análise do ementário das disciplinas obrigatórias do curso em referência, uma vez que se trata de uma matriz curricular unificada, evidencia que o trato pedagógico da ERER, pelo seu caráter interdisciplinar, pode transitar por várias disciplinas. Para um rol de 44 disciplinas obrigatórias, a 61,5% delas foi possível apresentar propostas relacionadas ao tema, conforme evidencia o terceiro capítulo dessa produção. Entretanto, convém ressaltar, que a inserção ou não desses temas em dada disciplina depende, em largo grau, das iniciativas de seus professores.

Conforme exposto no início deste trabalho, uma das situações que inspiraram essa proposta de pesquisa surgiu de algumas problematizações na disciplina de “Estágio supervisionado em docência na Educação Infantil”, quando professora do curso de Pedagogia da UEG/UnU Crixás, (turma 2009-2012). Rememorando o ocorrido, os professorandos manifestavam insatisfações quanto à existência de tratamentos hierárquicos, por parte de professoras regentes de um observatório de estágio, para com as crianças negras, em benefício às não negras. Comentários por parte dos estagiários, nesse sentido, se repetiram por várias vezes, ao ponto da disciplina adotar um nível de planejamento que pudesse oferecer bases mais sólidas acerca das preocupações que circulavam o cenário da sala de aula.

A proposta foi o estudo sobre a Educação Inclusiva situando vários temas intrínsecos à área, dentre eles, a questão étnico-racial. A partir do embasamento teórico na área, os professorandos ficariam à vontade para a elaboração de um Plano de Ação concernente a um eixo da Educação Inclusiva explorado na disciplina, desde que correspondesse ao tratamento das queixas relacionadas ao cotidiano dos observatórios de estágio. Como não compete à disciplina de estágio curricular escolher as situações-problema que cada estagiário deverá apresentar como proposta para as regências de sala; o esforço da disciplina foi no sentido de oportunizar aos futuros professores, o preparo teórico-prático de enfrentamento às situações de discriminações, dentre elas, o recorte ao trato pedagógico do racismo.

Ao passo que a disciplina permitia a exploração de temas relacionados às questões étnico-raciais na graduação, a expectativa criada foi que propostas surgissem, em equacionamento às situações de desigualdades relatadas pelos professorandos. Como o esperado não se concretizou, a reflexão sobre o ocorrido levantou, entre tantas outras, as seguintes indagações: Como contribuir com uma formação pedagógica sensível ao enfrentamento do racismo? Qual o espaço curricular do curso de Pedagogia se ocupa com o tratamento das questões étnico-raciais?

Especialmente, em resposta às indagações acima, a análise da Matriz Curricular Unificada do curso de Pedagogia da UEG (2009), fez observar, que quanto à ordem em que as disciplinas estão disponibilizadas, esta não favorece o amadurecimento dos acadêmicos sobre as questões étnico-raciais. Notadamente, quando diz respeito aos conhecimentos teórico-práticos em evidência no período de estágio supervisionado em docência, que se inicia no quinto período do curso.

Ocorre que, da forma como as disciplinas encontram-se distribuídas na matriz curricular, as expectativas de aprendizagem expostas em seus ementários anunciam que essas deveriam preceder ao período do estágio curricular. A título de exemplo, estão as disciplinas de “Conteúdos e processos de ensino de História” (7º período), “Educação e diversidade” e “Literatura infantil” (8º período), sendo que o estágio supervisionado em docência na Educação Infantil se expande do quinto ao sexto período do curso.

Entende-se que a informação acima seja um referencial, embora não se apresente a única e exclusiva para justificar se o grau de insensibilidade às questões étnico-raciais se relaciona ou não à contemplação dessa temática em disciplinas precedentes ao estágio. Contudo, importa lembrar que foram as manifestações dos sujeitos (turma de Pedagogia 2009-2012) na disciplina de “Estágio supervisionado em docência na Educação Infantil” que suscitaram a eleição de elementos importantes, culminando com a proposta desta pesquisa.

No momento da análise do ementário foi dada especial atenção ao perfil desejado para o profissional pedagogo e se o currículo se configura de modo que o egresso possa obter o domínio do instrumental próprio de seu trabalho. Todavia, essa constatação provém de manifestações que evidenciem o saber-fazer uso dos conhecimentos obtidos na graduação, ante as evidências do cotidiano de sala de aula (PIMENTA e LIMA, 2004). Sendo isso, algo em evidência para a disciplina de estágio curricular.

A análise do ementário das disciplinas que compõem a matriz curricular do curso de Pedagogia da UEG revela, no tocante à implementação da Lei n. 10.639/2003, que a mesma

vem sendo tratada de forma equivocada. A Lei é específica em tornar obrigatória a inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo escolar brasileiro. Embora a Lei dê respaldo para o tratamento pedagógico da EREER, isso não justifica, na sua integralidade, a concretude da temática da “História da África” nos cursos de formação docente.

De alguma forma, se o fito desse trabalho for apenas situações de ensino que se sustentem em reflexões sobre os quadros de discriminações e preconceitos de cunho racial, essa ação não é suficiente. No mesmo grau de importância será a explicação científica sobre o seu surgimento; busca essa de extrema necessidade para que a valorização do negro se concretize e seja disseminada a sua História e Cultura sem distorções. Isto é, distando de compreensões aligeiradas e equívocos dignos de explicações teóricas (LIMA, 2006b; SCARAMAL, 2011; WEDDERBURN, 2005).

De resto, a pesquisa confirma que a forma como está estruturada a Matriz Curricular do curso de Pedagogia da UEG não atende às deliberações que legitimam a inserção das questões étnico-raciais negras, com fito à complexa luta de superação do preconceito e da discriminação racial. As suas disciplinas não comportam propostas de ensino que comprovem o atendimento integral aos preceitos educacionais de uma Pedagogia de positivo combate ao preconceito e à discriminação raciais. As evidências de ações relacionadas à temática étnico-racial negra, por sua vez, contemplaram apenas as esferas do ensino e da pesquisa.

Em linhas gerais, a insistência sobre a inclusão do tema “História da África”, quando o objeto de estudo desta pesquisa acadêmica elege reflexão sobre a prática pedagógica da EREER na formação do pedagogo, tem justificativa plausível. A exploração de temas relacionados à abrangência dessas questões no processo de formação inicial contribui, sim, com uma formação pedagógica sensível e preocupada com um ensino em combate à discriminação e ao preconceito racial. Por sinal, essa é uma das principais alegações dos movimentos reivindicatórios sobre a obrigatoriedade dessas questões em sala de aula (BRASIL, 2004, 2008; CRUZ, 1989; SILVA, 1988). Embora a Lei n. 10.639/2003 mencione, em especial, as áreas de “Arte, Literatura e História Brasileiras”, o tratamento do tema não se constitui tarefa de segundo plano para o pedagogo. A essa área de formação pedagógica e profissional está a responsabilidade com os ciclos iniciais e obrigatórios de inserção do cidadão ao processo de escolarização. Daí a necessidade de desenvolver uma prática pedagógica condizente com uma Pedagogia de positivo combate ao racismo, tendo como aporte o estudo e o ensino da “História da África”.



Contudo, os dados encontrados via pesquisa, constataam a necessidade de vivências acadêmicas que aprofundem sobre a “História e Cultura Afro-Brasileira”. Estas vivências, por sua vez, devem contribuir com uma formação pedagógica que aspire à inserção dessa temática; sob uma lente de interpretação de que esta tenha o mesmo respaldo e respeito que os conteúdos das demais disciplinas do currículo do curso de Pedagogia.

Por fim, importa ressaltar que a temática “História e Cultura Afro-Brasileira” não surgiu exigindo a expressa retirada de disciplina A ou B do currículo. Apenas demandou espaços de alusões junto aos marcos doutrinários consagrados no rol dos conhecimentos necessários à formação desenhada como ideal para o cidadão e a sociedade que o espera. Espera essa que se reserva a pré-requisitos que incluam o pertencimento étnico-racial do cidadão como condição *sine qua non* ao usufruto das oportunidades sociais.

## REFERÊNCIAS

ADÃO, Jorge Manoel. **Políticas públicas de ações afirmativas, educação e àbá (pensamento) negro-brasileiro diaspórico**. Tese de Doutorado (Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Porto Alegre-RS, 2007.

ANDRÉ, Marli. Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade**. In: Cadernos de Pesquisa, n. 113, pp. 51-64, julho/2001.

\_\_\_\_\_. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômacos**. 3. ed. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1999.

BARBOSA, Altemir José Gonçalves; CAMPOS, Renata Araújo; VALENTIM, Tássia Azevedo. **A diversidade em sala de aula e a relação professor-aluno**. *Estudos de Psicologia (Campinas)* [online]. 2011, vol.28, n.4, pp. 453-461. ISSN 0103-166X. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v28n4/06.pdf>>. Acesso: 10 jan. 2014.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Ensinando e aprendendo relações raciais no Brasil. In: **Saberes e fazeres, v.1: modos de ver** / Coordenação do projeto Ana Paula Brandão. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006, 116p. : il. color. (A cor da cultura).

BORBA, Francisco da Silva. **Dicionário de usos do português do Brasil**. São Paulo: Ática, 2002.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 8, de 20 de novembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Texto disponível em <[http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes\\_curric\\_educ\\_quilombola.pdf](http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_quilombola.pdf)>. Acesso: 15 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 7.824, de 11 de outubro de 2012**. Regulamenta a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB n. 16, de 5 de junho de 2012**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), Secretaria de Educação Básica (MEC/SEB) e Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB).

\_\_\_\_\_. **Resolução n. 04, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em <[file:///C:/Users/Lidia/Downloads/rceb004\\_10.pdf](file:///C:/Users/Lidia/Downloads/rceb004_10.pdf)>. Acesso: 18 set. 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 12.288, de 20 de julho de 2010.** Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis n<sup>os</sup> 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10639/2003.** Brasília, 2008. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/contribuicoes.pdf>>. Acesso: 18 set. 2013.

\_\_\_\_\_. **Contribuições para Implementação da Lei 10.639/2003. Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10.639/2003.** Grupo de Trabalho Interministerial Instituído por Meio da Portaria Interministerial MEC/MJ/SEPPIR n. 605, de 20 de maio de 2008. Novembro de 2008.

\_\_\_\_\_. **Balanco da ação do MEC para a implementação da Lei 10.639/03.** Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade, 2008.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CES n. 261, de 9 de novembro de 2006.** Dispõe sobre procedimentos a serem adotados quanto ao conceito de hora-aula e dá outras providências. Texto disponível em <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf)>. Acesso: 15 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP n. 3, de 21 de fevereiro de 2006.** Reexame do Parecer CNE/CP n. 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares. Texto disponível em <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf)>. Acesso: 15 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. SANTANA, Patrícia Maria de Souza. Educação infantil. In: **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais.** Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: SECAD, 2006, pp. 31-51.

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

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP N. 1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP n. 5, de 13 de dezembro de 2005.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Texto disponível em <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf)>. Acesso: 15 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03.** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, pp. 64-104.

\_\_\_\_\_. 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 n. 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

\_\_\_\_\_. WEDDERBURN, Carlos Moore. Novas bases para o ensino da história da África no Brasil. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03** / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, pp. 133-166.

\_\_\_\_\_. GONÇALVES e SILVA, Petronilha Beatriz. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação Continuada, Alfabetização e diversidade, 2005. Brasília: Ministério da Educação Continuada, Alfabetização e diversidade, 2005, pp. 155-172.

\_\_\_\_\_. MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação Continuada, Alfabetização e diversidade, 2005, pp. 7-75.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações Etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/>>. Acesso: 10 set. 2012.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP n. 03, de 10 de março de 2004**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações Etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, Ministério da Educação, 2004. Disponível em <[www.mec.gov.br/cne/](http://www.mec.gov.br/cne/)>. Acesso: 17 set. 2012.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP/DF n. 1, de 17 de junho 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 10.778, de 24 de novembro de 2003**. Estabelece a notificação compulsória, no território nacional, do caso de violência contra a mulher que for atendida em serviços de saúde públicos ou privados. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.778.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.778.htm)>. Acesso: 15 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores na Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena. Disponível em

<[http://www.udesc.br/arquivos/id\\_submenu/83/resolucao\\_2002\\_1\\_cne\\_cp.pdf](http://www.udesc.br/arquivos/id_submenu/83/resolucao_2002_1_cne_cp.pdf)>. Acesso: 05 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP n. 2, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso: 05 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** 6. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9.131, de 25 de novembro de 1995.** Altera dispositivos da Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19131.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19131.htm)>. Acesso: 15 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9.029, de 13 de abril de 1995.** Proíbe a exigência de atestados de gravidez e esterilização, e outras práticas discriminatórias, para efeitos admissionais ou de permanência da relação jurídica de trabalho, e dá outras providências. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19029.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19029.htm)>. Acesso: 15 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988.** Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso: 15 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 7.347, de 24 de julho de 1985.** Disciplina a ação civil pública de responsabilidade por danos causados ao meio-ambiente, ao consumidor, a bens e direitos de valor artístico, estético, histórico, turístico e paisagístico (**VETADO**) e dá outras providências. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/17347orig.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17347orig.htm)>. Acesso: 17 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em <[http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw\\_Identificacao/lei%205.692-1971?OpenDocument](http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%205.692-1971?OpenDocument)>. Acesso: 17 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 18 de janeiro de 1967.** Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao67.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm)>. Acesso: 15 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/14024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm)>. Acesso: 17 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946.** Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm)>. Acesso: 15 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937.** Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm)>. Acesso: 15 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934.** Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm)>. Acesso: 15 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891.** Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm)>. Acesso: 15 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 3.353, de 13 de Maio de 1888.** Declara extinta a escravidão no Brasil. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/revista/Rev\\_60/Lei\\_historica.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/revista/Rev_60/Lei_historica.htm)>. Acesso: 15 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. **Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824.** Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm)>. Acesso: 15 jul. 2013.

CASTRO, Márcio Sampaio de. **Quilombos urbanos.** Texto publicado em 01.05.2005. Disponível em <<http://guiadoestudante.abril.com.br/estudar/historia/quilombos-urbanos-434120.shtml>>. Acesso em 05 jul. 2011.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** São Paulo: Contexto, 2011.

\_\_\_\_\_. Relações raciais no cotidiano escolar: implicações para a subjetividade e afetividade. In: **Saberes e fazeres, v.1: modos de ver** / Coordenação do projeto Ana Paula Brandão. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006, 116p. : il. color. (A cor da cultura).

\_\_\_\_\_. **Racismo e anti-racismo na educação.** São Paulo: Summus/Selo Negro, 2001.

CHAUÍ, Marilena. **Convite a filosofia.** São Paulo: Ática, 2000.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **Educação, história e problemas: cor e preconceito em discussão.** Igualdade e diferença na escola: apontamentos sobre a Lei n. 10.639/2003 e a formação de professores. Belo Horizonte: Mazza edições, 2012.

CUNHA JR., Henrique. Nós, afrodescendentes: história africana e afro-descendente na cultura brasileira. In: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da Educação do Negro e outras histórias.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

\_\_\_\_\_. **Afrodescendência, pluralismo e educação.** Revista Pátio, ano 2, 1998.

CRUZ, Manoel de Almeida. **Alternativas para combater o racismo segundo a pedagogia interétnica.** Salvador: Núcleo Cultural Afro Brasileiro, 1989.

D'AMBRÓSIO, Ubiratam. **Etnomatemática: um elo entre as tradições e a modernidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

D'ADESKY, Jacques. **Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismo e anti-racismo no Brasil.** Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo.** 10 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FALCÃO, Gérson Marinho. **Psicologia da aprendizagem.** São Paulo: Ática, 1996.

FARIA, Maria Cristina Brandão de; FERNANDES, Danubia de Andrade. **Representação da identidade negra na telenovela brasileira.** Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação. Texto publicado em agosto de 2007. Disponível em <<http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/viewFile/178/179>>. Acesso: 22 dez. 2013.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da língua portuguesa.** São Paulo. 2ª ed., Editora Nova Fronteira, 1986.

FIGUEIREDO, Fábio Baqueiro. **História da África.** Brasília: Ministério da Educação. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Salvador: Centro de Estudos Afro Orientais, 2011.

GERDES, Paulus. Sobre a produção de conhecimentos matemáticos da África central e austral. In: FERREIRA, Mariana. **Ideias matemáticas de povos culturalmente distintos.** São Paulo: Global, 2002.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e diversidade cultural: refletindo sobre as diferentes presenças na escola.** Texto publicado em 10/9/1999. Disponível em <<http://www.mulheresnegras.org/nilma.html>>. Acesso: 25 nov. 2013.

GOMES, Nilma Lino; GONÇALVES e SILVA, Pertonilha Beatriz. O desafio da diversidade. In: GOMES, Nilma Lino & GONÇALVES e SILVA, Petronilha Beatriz (Orgs). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 13-33.

GOIÁS. **Interseccionando as diferenças: educação, raça/etnia, gênero/sexualidade, pessoas com deficiência.** Caderno 5/Organizado por José Estevão Rocha Arantes, Roseane Ramos Silva dos Santos, Luzeny Alves Araújo e Sebastião Donizete de Carvalho. Goiás, Secretaria de Educação/Coordenação de Ensino Especial, 2010.

\_\_\_\_\_. **Portaria n. 556, 19 de maio de 2009.** Retifica a Portaria n. 486, de 04 de abril de 2008, reconhecendo o curso de Pedagogia Regular da Unidade Universitária de Crixás-GO.

\_\_\_\_\_. **Resolução CsU n. 053, de 07 de outubro de 2005.** Cria o curso de Tecnologia em Redes de Computadores da Unidade Universitária de Crixás.

\_\_\_\_\_. **Portaria n. 1.379, de 30 de julho de 2004, do Gabinete Civil da Governadoria.** Revigora o reconhecimento dos cursos citados com validade até 31 de dezembro de 2004, com base na Resolução do CEE-GO.

\_\_\_\_\_. **Resolução do Conselho Estadual de Educação de Goiás n. 187, de 07 de julho de 2004.** Prorroga o reconhecimento dos cursos da Universidade Estadual de Goiás.

\_\_\_\_\_. **Resolução n. 036, de 30 de agosto de 2001.** Autoriza a realização do primeiro vestibular para o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia de Crixás-GO.

\_\_\_\_\_. **Gabinete Civil da Governadoria. Decreto n. 4.208, de 28 de março de 1994.** Cria, sob a forma de autarquia, a Faculdade de Educação Ciências e Letras de Crixás-GO. Disponível em <[http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina\\_decretos.php?id=5379](http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_decretos.php?id=5379)>. Acesso: 25 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 11.012, de 03 de novembro de 1989.** Autoriza a Unidade Universitária de Crixás-GO.

HASENBALG, Carlos A. **Notas sobre relações de raça no Brasil e na América Latina.** São Paulo, 1990, mimeo.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA: Disponível em <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso: 05 fev. 2014.

LAUREANO, Marisa Antunes. **O ensino de história da África.** Ciências e letras. Porto Alegre, n. 44, p. 333-349, jul./dez. 2008. Texto disponível em <<http://www.fapa.com.br/cienciaseletras>>. Acesso: 14 jul. 2013.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Monica. Como os tantãs na floresta: Reflexões sobre o ensino de História da África e dos africanos no Brasil. In: **Saberes e fazeres, v.1: modos de ver** / Coordenação do projeto Ana Paula Brandão. - Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006, 116p.: il. color. - (A cor da cultura).

\_\_\_\_\_. História da África: temas e questões para a sala de aula. In: Cadernos Penesb – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF (n.7) (novembro 2006) Rio de Janeiro/Niterói – Quartet/EdUFF, 2006.

LIMONTA, Sandra Valéria. **Currículo e formação de professores [manuscrito]: um estudo e proposta curricular do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Goiás.** Tese de Doutorado (Educação). Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação. Goiânia - GO, 2009.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.



MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. **Recursos didáticos e educação étnico-racial**. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía & MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos (orgs.). **Educação para a diversidade: olhares sobre a educação para as relações étnico-raciais**. Belo Horizonte: Mazza edições, 2010.

MAIA, Ana Kelly Silva Arantes; GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias. Educação infantil: o que é ser criança negra na escola? In: RODRIGUES FILHO Guimes; OLIVEIRA, Cristiane Coppe de; NASCIMENTO, João Gabriel do (orgs). **Formação inicial, história e cultura africana e afrobrasileira: desafios e perspectivas na implementação da Lei federal 10.639/2003**. Uberlândia, MG: Editora Gráfica Lops, 2012, pp. 433-448.

MAINARDES, Jefferson. **Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas**. In: Contrapontos – v. 9, n. 1 – pp.4-16 – Itajaí, jan/abr 2009. Texto disponível em <file:///C:/Users/Lidia/Downloads/971-2043-1-PB%20(1).pdf>. Acesso: 15 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. **A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais**. In: Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/ME FURB, v. 1, n. 2, p. 94-105, maio/ago, 2006. Disponível em <http://ri.uepg.br:8080/riuepg/bitstream/handle/123456789/239/ARTIGO\_AbordagemCiclos Pol%C3%ADticas.pdf?sequence=1>. Acesso: 15 fev. 2014.

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. São Paulo: Atlas, 2009.

MARQUES, Carlos Eduardo. **Ações afirmativas: uma necessidade plural e multicultural para a educação**. In: Revista Africanidades – Ano 3 – n. 10, agosto 2010. Disponível em <http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/10082010\_02.pdf>. Acesso: 10 jan. 2014.

MELO, Sílvia Mara de. **Os sentidos da palavra afro-descendente nos textos da mídia: uma questão de agenciamento político**. Texto publicado em 27/2/2008, disponível em <http://www.anpoll.org.br/revista/index.php/revista/article/viewFile/62/56>. Acesso em 17 maio. 2013.

MOURA, Clóvis. **Dialética radical do Brasil negro**. São Paulo: Anita Ltda, 1994.

\_\_\_\_\_. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.

MÜLLER, Ricardo G. Teatro, política e educação: a experiência histórica do Teatro experimental do Negro (TEN) - 1945/1968. In: LIMA, Ivan C. *etti ali*. **Educação popular afro-brasileira**. Série Pensamento Negro em Educação. Florianópolis/NEN, n. 05, 1999.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NASCIMENTO, Abdias. **O combate ao racismo – discursos e projetos (separata de discursos, pareceres e projetos n. 57)**. Brasília, Câmara dos Deputados, 1983.

NASCIMENTO, Valdecir. Experiência inovadora o Ceafro: pressupostos e metodologias. In: BRASIL. **Diversidade na educação: reflexões e experiências**. Coordenação: Marise Nogueira Ramos, Jorge Manoel Adão, Graciete Maria Nascimento Barros. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003, pp. 155-160.

O'DWYER, Eliane Cantarino. **Terra de quilombos**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia, 1995.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática**. Estudos Afro-asiático. Rio de Janeiro, vol. 25, n. 3, 2003.

OLIVEIRA, Rachel de. **Educação de negros: escola, currículo escolar e currículo vitae**. In: **Negros e currículo**. Santa Catarina/Florianópolis. Ed. Atilênde/NEN. 2ª edição. Dez, 2002. p. 79-81.

PACHECO, José Augusto. **Currículo: teoria e práxis**. Porto: Porto Editora, 2001.

PEREIRA, Amauri Mendes. Escola: espaço privilegiado para a construção da cultura negra. In: ROMÃO, Jeruse (ORG). **História da educação do negro e outras histórias** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: 2005.

PIMENTA, Selma Garrido & LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos).

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das letras, 1995.

RIBEIRO, Lúcia da Silva Cruz; ADÃO, Jorge Manoel. **O surgimento da Lei n. 10.639/2003. IV SEMINÁRIO NACIONAL E VI SEMINÁRIO REGIONAL SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, 2012**. Belém-PA. Anais... CD-ROM).

RIBEIRO, Lúcia da Silva Cruz; OLIVEIRA, Lúcia Maria de; LIMA, Zilda Ferreira. **Relações raciais e educação: um estudo de caso sobre a implementação da Lei n. 11.645/2008 no ensino de educação infantil em Crixás-GO**. VIII Jornada de Pesquisa e Pós-Graduação: "A Interdisciplinaridade na Pós-Graduação Stricto Sensu" da Universidade Estadual de Goiás, 2013. Anápolis-GO. Anais... CD-ROM).

ROCHA, José Geraldo da. **Teologia e negritude**. Santa Maria, Pallotti, 1998.

ROSA, Daniela Roberta Antonio. **Teatro experimental do negro: estratégia e ação**. Dissertação de Mestrado (Sociologia). Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas, SP, 2007.

SCARAMAL, Eliesse dos Santos Teixeira. **Mapas animados para estudar a história da África**. Goiânia: FUNAPE: UFG/Ciar, 2011.

SCHERER-WARREN, Ilse. **Movimentos sociais: um ensaio de interpretação sociológica**. Florianópolis, Ed. da UFSC, 1987.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying**: cartilha 2010 – projeto justiça nas escolas. Conselho Nacional de Justiça. Brasília-DF, 2010. Disponível em <www.sinepece.org.br/banner\_go.php?bid=12>. Acesso: 15 dez. 2013.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Ana Célia da. **Estudos africanos nos currículos escolares**. In: Movimento negro unificado – 1978-1988: 10 anos de luta contra o racismo. Salvador-BA: PostScript/Parma, 1988.

SCHÖN, Donald. **Os professores e sua formação**. Portugal: Dom Quixote, 1997.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando @ cultura**: comunicação e seus produtos. Petrópolis: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. **A verdade seduzida**: por um conceito de cultura no Brasil. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

SOUZA, Edileuza Penha de. **Tamborizar**: história e afirmação da auto-estima das crianças e adolescentes negros e negras através dos tambores de congo. São Paulo: Concurso Negro Educação, 2003.

UNESCO. **História geral da África, I**: Metodologia e pré-história da África / editado por Joseph Ki-Zerbo. – 2.ed. rev. – Brasília : UNESCO, 2010.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS**. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, Unidade Universitária de Crixás. Crixás-GO, 2010.

\_\_\_\_\_. Pró-Reitoria de Graduação. Coordenação Geral de Gestão Curricular e Acadêmica. Caderno de orientações da Pró-Reitoria de Graduação - UEG: autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação / Gabriela Campos de Souza...[et al.] (Elaboração); Nicolina Bollella (Revisora Ortográfica). Anápolis UEG, 2008. 22 p. v.1.

\_\_\_\_\_. Proposta de Projeto de Reformulação Curricular do curso de Pedagogia da UEG. Anápolis, 2004. (mimeo).

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. São Paulo: Libertad, 2002.

VELASCO, Bárbara M. de. **“Morte à ré...pública” – Frente Negra Brasileira**: monarquismo paulista no século XX. In: IV Congresso Internacional de História. Maringá, PR, 2009.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZEICHNER, Kenneth M. **Formação reflexiva de professores**. Lisboa: E.D.U.C.A, 1993.

ZIVIANI, Denise Conceição das Graças. **Linguagem, aprendizado da leitura, da escrita e o pertencimento de si em crianças e adolescentes negros.** In: Educação, Gestão e Sociedade: revista da Faculdade Eça de Queiros, Ano 1, numero 3, setembro de 2011. Disponível em <[www.faceq.edu.br/regs](http://www.faceq.edu.br/regs)>. Acesso: 05 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. **A inclusão e a diferença – estudo dos processos de exclusão e inclusão de crianças e adolescentes negros através da alfabetização no contexto da Escola Plural.** 2010. 400f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

**ANEXOS**

## 19- Estrutura Curricular



### MATRIZ CURRICULAR UNIFICADA DO CURSO DE PEDAGOGIA

<b>Modalidade:</b>	Licenciatura
<b>Integralização do Curso:</b>	mínimo: 04 (quatro) anos máximo: 06 (seis) anos
<b>Carga-Horária Total do Curso:</b>	<b>3340</b>
<b>Regime:</b>	Seriado
<b>Turno:</b>	Conforme o edital
<b>Vagas</b>	Conforme o edital
<b>Início de vigência:</b>	2009

Ano	Período/Eixos	Formação	Componentes Curriculares	CHS	CH-SEMESTRAL		CHT	
					Teórica	PP*		
1º ANO	1º Período Educação e Sociedade	Atividades Formativas	Teoria Social, Educação e Estado	4	60	-	60	
			Leitura, Interpretação e Produção de Textos Acadêmicos.	4	60	-	60	
			Arte e Educação	4	60	-	60	
			Educação e Mídias na Sociedade da Informação	4	60	-	60	
			Prática Pedagógica	4	60	-	60	
			Atividades de Enriquecimento e de Aprofundamento (AEA)	4	60	-	60	
	<b>Carga Horária Total do Semestre</b>				<b>24</b>	<b>360</b>	<b>0</b>	<b>360</b>
	2º Período Educação e Conhecimento	Atividades Formativas	Bases Epistemológicas e Educação	4	60	-	60	
			Psicologia da Educação – Desenvolvimento	4	60	-	60	
			Teorias Pedagógicas	2	30	-	30	
			História Social da Criança	2	30	-	30	
Corpo, Cultura e Expressividade			4	60	-	60		

			Prática Pedagógica	4	60	-	60	
			Atividades de Enriquecimento e de Aprofundamento (AEA)	4	60	-	60	
<b>Carga Horária Total do Semestre</b>				<b>24</b>	<b>360</b>		<b>360</b>	
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL DO ANO</b>				<b>48</b>	<b>720</b>	<b>0</b>	<b>720</b>	
Ano	Período/Eixos	Formação	Componentes Curriculares	CHS	CH-SEMESTRAL		CHT	
					Teórica	PP*		
2º A N O	3º Período Educação, Aprendizagem e Linguagem	Atividades Formativas	Filosofia da Educação	4	50	10	60	
			Psicologia da Educação - Aprendizagem	4	50	10	60	
			Pesquisa em Educação	4	50	10	60	
			Bases Lingüísticas da Alfabetização	4	50	10	60	
			Processos Didático-Pedagógicos	4	50	10	60	
			Atividades de Enriquecimento e de Aprofundamento (AEA)	4	60	-	60	
	<b>Carga Horária Total do Semestre</b>				<b>24</b>	<b>310</b>	<b>50</b>	<b>360</b>
	4º Período Educação Cultura e Conhecimento Escolar	Atividades Formativas	História da Educação	4	50	10	60	
			Cultura Escolar e Currículo	4	50	10	60	
			Métodos e Processos de Ensino de Alfabetização	4	50	10	60	
			Conteúdos e Processos de Ensino de Língua Portuguesa I	4	50	10	60	
			Conteúdos e Processos de Ensino de Matemática I	4	50	10	60	
			Atividades de Enriquecimento e de Aprofundamento (AEA)	4	60	-	60	
	<b>Carga Horária Total do Semestre</b>				<b>24</b>	<b>310</b>	<b>50</b>	<b>360</b>
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL DO ANO</b>				<b>48</b>	<b>620</b>	<b>100</b>	<b>720</b>	
Ano	Período/Eixos	Formação	Componentes Curriculares	CHS	CH-SEMESTRAL		CHT	
					Teórica	PP*		

3º ANO	<b>5º Período</b> <b>Políticas Educacionais e Construção da Prática Pedagógica</b>	<b>Atividades Formativas</b>	Políticas da Educação Básica	4	50	10	60
			Propostas Curriculares e Metodológicas em Educação Infantil	4	50	10	60
			Atividades de Orientação – I Docência na Educação Infantil I	4	60	-	60
			Conteúdos e Processos de Ensino de Língua Portuguesa II	2	25	5	30
			Conteúdos e Processos de Ensino de Matemática II	2	25	5	30
			Atividades de Enriquecimento e de Aprofundamento (AEA)	4	60	-	60
	<b>Estágio</b>	Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil I	-	-	-	100	
	<b>Carga Horária Total do Semestre</b>			<b>20</b>	<b>270</b>	<b>30</b>	<b>400</b>
	<b>6º Período</b> <b>Conhecimento Escolar e Docência</b>	<b>Atividades Formativas</b>	Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico	4	50	10	60
			Atividades de Orientação em Docência na Educação Infantil II	4	60	-	60
Conteúdos e Processos de Ensino de Geografia			4	50	10	60	
Métodos de Produção do Trabalho Científico em Educação			4	50	10	60	
Atividades de Enriquecimento e de Aprofundamento (AEA)			4	60	-	60	
<b>Estágio</b>			Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil II	-	-	-	100
<b>Carga Horária Total do Semestre</b>			<b>20</b>	<b>270</b>	<b>30</b>	<b>400</b>	
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL DO ANO</b>			<b>40</b>	<b>540</b>	<b>60</b>	<b>800</b>	
Ano	Período/Eixos	Formação	Componentes Curriculares	CHS	CH-SEMESTRAL		CHT
					Teórica	Prática	
4º ANO	<b>7º Período</b> <b>Educação e Diversidade</b>	<b>Atividades Formativas</b>	Financiamento e Gestão dos Recursos da Educação	4	50	10	60
			Atividades de Orientação em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I	4	60	-	60



<b>O</b>		Conteúdos e Processos de Ensino de Ciências	4	50	10	60		
		Conteúdos e Processos de Ensino de História	4	50	10	60		
		Atividades de Enriquecimento e de Aprofundamento (AEA)	4	60	-	60		
	<b>Atividade Teórico-Práticas</b>	Pesquisa e Prática: Trabalho de Curso I	-	-	-	50		
	<b>Estágio</b>	Estágio Supervisionado em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I	-	-	-	100		
	<b>Carga Horária Total do Semestre</b>			<b>20</b>	<b>270</b>	<b>30</b>	<b>450</b>	
	<b>8º Período</b>	<b>Políticas Públicas e Educação Inclusiva</b>	Atividades Formativas	Educação e Diversidade	4	50	10	60
			Atividades de Orientação em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental II	4	60	-	60	
			Literatura Infantil	4	50	10	60	
			Linguagem Brasileira de Sinais - LIBRAS	4	60	-	60	
Atividades de Enriquecimento e de Aprofundamento (AEA)			4	60	-	60		
<b>Atividade Teórico-Práticas</b>	Pesquisa e Prática: Trabalho de Curso II	-	-	-	50			
<b>Estágio</b>	Estágio Supervisionado em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental II	-	-	-	100			
<b>Carga Horária Total do Semestre</b>			<b>20</b>	<b>280</b>	<b>20</b>	<b>450</b>		
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL DO ANO</b>			<b>40</b>	<b>550</b>	<b>50</b>	<b>900</b>		

**Carga Horária Total de Atividades Formativas**

**Atividades Complementares<sup>1</sup>**

**200**

**Demais Componentes Curriculares**

**2640**

**Carga Horária Total de Atividades Teórico-Práticas**

**100**

**Carga Horária Total do Estágio Supervisionado**

**400**

**Carga Horária Total do Curso**

**3340**

**AEA** - desenvolvida como: disciplina, estudos temáticos, minicursos, oficinas, colóquios, relatos de experiências e outros. Poderão ser oferecidas em 02 duas disciplinas de 30 (trinta) horas cada uma ou 01 disciplina de 60 (sessenta) horas,

<sup>1</sup> – As Atividades Complementares, integrantes das atividades formativas, deverão ser cumpridas pelos discentes obrigatoriamente de acordo com o inciso III, do Art. 8º da Res. CNE/CP Nº 1 (DCN's do Curso de Pedagogia), dentro do prazo

de integralização do curso.

\* PP - Prática Pedagógica

20% da Carga Horária das disciplinas serão cumpridas em Pesquisa Bibliográfica Orientada- PBO, registrada nos diárias a cada quinzena.

A complementação dos 200 dias letivos será feita por meio de seminários, aulas de campo e etc, conforme estabelecido no Projeto Pedagógico do Curso.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIAS**  
**MATRIZ CURRICULAR UNIFICADA DO CURSO DE PEDAGOGIA**

**Modalidade:** Licenciatura

**Regime de Funcionamento:** seriado semestral, processo seletivo anual matrícula semestral

**Tempo mínimo para a integralização:** 04 (quatro anos)

**Tempo máximo para a integralização:** 06 (seis anos)

**Carga horária total do curso:** 3.340 horas

**Início da matriz:** 2009

**EMENTÁRIO E BIBLIOGRAFIA**

**1º ANO**

**1º Período**

**TEORIA SOCIAL, EDUCAÇÃO E ESTADO**

**Ementa:** Conceito de Estado, Sociedade, classes sociais. Educação e a questão de classe. Educação reprodutivista e transformadora. A educação como direito público e as responsabilidades do Estado. O surgimento do Estado, desde Hobbes até nossos dias. Estudo sobre o discurso sociológico dos autores clássicos (Marx, Durkheim e Weber) e contemporâneos, e sua relação com a educação e as políticas.

**Bibliografia Básica:**

GIDDENS, Anthony. **Capitalismo e Moderna Teoria Social**. 5. ed. São Paulo: Presença, 2000.

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da Educação**. 5. ed. São Paulo: DP&A, 2004.

TORRES, Carlos Alberto. **Teoria Crítica e Sociologia Política da Educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

**Bibliografia Complementar:**

CARNOY, Martin. **Estado e Teoria Política**. 8. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

**LEITURA, INTERPRETAÇÃO E PRODUÇÃO DE TEXTOS ACADÊMICOS**

**Ementa:** Produção de textos dissertativos, teóricos, argumentativos e críticos. Coesão, coerência e informatividade. Parágrafo padrão. Diretrizes para leitura, análise e interpretação de textos. Análise textual, temática interpretativa. Problematização. Síntese pessoal, como resumir e elaboração de resenhas.

**Bibliografia Básica:**

CASTRO, Marccos. **Caminho para a Leitura**. São Paulo: Record, 2002.

MICHELETTI, Guaraciaba. **Leitura e Construção do Real**. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **Críticidade e Leitura. Ensaios**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

**Bibliografia Complementar:**

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em Questão**. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

ORLANDI, Eni Pucinelli. **Discurso e Leitura**. Campinas, SP: UNICAMP, 2002.

### **ARTE E EDUCAÇÃO**

**Ementa:** Conceito de arte. Apreciação estética. Potencial criador. A música na educação. Apreciação musical. Repertório para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Cultura lúdica. As artes visuais e a educação. Diferentes formas de trabalho em artes visuais – pintura, desenho, modelagem, colagem, vídeo. Leitura de imagens. Linguagem teatral e educação.

#### **Bibliografia Básica:**

COLI, Jorge. **O que é arte**. 15ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.

COLL, César; TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo Arte: conteúdos essenciais para o ensino fundamental**. São Paulo: Ática, 2000.

BRASIL. MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

#### **Bibliografia Complementar:**

MASON, Raquel. **Por uma Arte-Educação Multicultural**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a arte**. São Paulo: Ática, 2001.

DUARTE JR., João Francisco. **Por que arte-educação?** 10ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

### **EDUCAÇÃO E MÍDIAS NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO**

**Ementa:** As transformações técnico-científicas da sociedade da informação. As mídias e a educação escolar e não-escolar. Uso pedagógico da informática e da internet. Convergência de mídias na educação escolar. Vivências de experiências sobre a leitura crítica da comunicação e das mediações na recepção midiática.

#### **Bibliografia Básica:**

BARRETO, Raquel G. **Tecnologias Educacionais e Educação à Distância: avaliando políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

GONNET, Jacques. **Educação e Mídias**. Rio de Janeiro: Loyola, 2003.

#### **Bibliografia Complementar:**

ALAVA, Séraphin. (Org.). **Ciberespaço e Formações Abertas: rumo a novas práticas educacionais?** Porto Alegre: ArtMed, 2002.

BELLONI, Maria Luíza. **Educação à Distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

### **PRÁTICA PEDAGÓGICA**

**Ementa:** Estabelecimento da unidade da relação teoria e prática. Análise dos problemas e das dificuldades do ensino e organização de meios e sugestões para resolvê-los, através de abordagem metodológica e proposta de trabalho para diferentes situações de nossa realidade.

A prática como componente curricular (art. 13, § 1º e 2º), com 400h, deverá ser desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema. A presença da prática profissional não prescindirá da observação e ação direta, poderá ainda ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produção de alunos, situações simuladoras e estudos de caso.

A Proposta Pedagógica do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás tem como elementos de sua composição quatro dimensões, um princípio geral e três princípios específicos e dois processos. Cada período do curso tem um eixo de condução das atividades e que, no 1º período do curso, é Educação e Sociedade. As dimensões são a macro, a meso e a micro. A disciplina Prática Pedagógica está incluída na quarta dimensão denominada Pesquisa e Prática, que é considerada também o tema transversal do curso.

O princípio geral do projeto é compreensão da prática educativa como objeto da Pedagogia. Assim, os princípios específicos são: a) Pesquisa como princípio cognitivo e formativo; b) Integração entre teoria e prática – práxis; c) Flexibilização. Os processos incluem: a) Ação coletiva e interdisciplinar; b) Indagação/intervenção:

*A Prática Pedagógica, que permeia todo o curso, tem como objetivo fazer a inter-relação entre as dimensões e eixos do curso. O professor responsável atuará com o conjunto de professores de cada eixo, articulando os princípios e processos do curso, tendo como articulação a pesquisa, a interdisciplinaridade e a relação teoria-prática. Essas atividades de integração pedagógica se configuram como estratégia de um trabalho interdisciplinar e de iniciação científica, com a oportunidade de os alunos conhecerem a realidade das escolas desde o primeiro ano do curso.*

**ATIVIDADE DE ENRIQUECIMENTO E APROFUNDAMENTO – AEA:** As AEAs podem ser sugeridas pelas turmas ou por professores, dependendo da necessidade de cada turma, por meio de disciplinas, colóquio, debates, seminários, oficinas e outras. Pode ser de carga horária de 2h ou 4h, sendo que a ementa, bibliografia e o nome da disciplina serão escolhidos e após, cumpridas obrigatoriamente.

## 2º Período

### **BASES EPISTEMOLÓGICAS E EDUCAÇÃO**

**Ementa:** O que é episteme. Episteme e conhecimento simbólico e lúdico. A Paidéia grega e a episteme. A construção da verdade no Ocidente. A crise dos paradigmas epistemológicos e da educação formal nos dias atuais. O problema do conhecimento no racionalismo moderno, empirismo e no criticismo.

#### **Bibliografia Básica:**

CHAUÍ, Marilena. **Introdução à História da Filosofia:** dos pré-socráticos a Aristóteles. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

VERNANT, Jean-Pierre. **As Origens do Pensamento Grego.** 12. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

WERNER, Jaeger. **Paidéia.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

#### **Bibliografia Complementar:**

CARVALHO, Maria Manuela. **O poder e o Saber.** Porto: Campo das Letras: 2001.

FREITAG, Bárbara. **A Educação Formal.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

GHIRALDELLI JR. Paulo. et. alli. **Filosofia, Educação e Política.** São Paulo: DP&A, 2003.

## **PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO – DESENVOLVIMENTO**

**Ementa:** História da Psicologia enquanto ciência, focando a Psicologia no desenvolvimento. Teorias relativas ao desenvolvimento psicológico – interacionista, construtivista e psicanalítica. Relações entre desenvolvimento e aprendizagem. Psicologia do desenvolvimento e educação. Ênfase às interações sócio-culturais, a construção do conhecimento e a constituição dos sujeitos nas práticas sociais.

### **Bibliografia Básica:**

BOCK, Ana Maria M.; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes. **Psicologias:** uma introdução ao estudo da Psicologia. São Paulo: Saraiva, 1991.

OLIVEIRA, Marta Khol. **Vygotsky:** aprendizado e desenvolvimento. São Paulo: Scipione, 1997.

PIAGET, Jean. **A Psicologia da Criança.** Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1994.

### **Bibliografia Complementar:**

MOREIRA, Paulo R. **Psicologia da Educação:** interação e individualidade. São Paulo: FTD, 1994.

WINNICOT, Donald. **A família e o Desenvolvimento Individual.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

## **TEORIAS PEDAGÓGICAS**

**Ementa:** A natureza e função da teoria educacional. Teoria educacional e prática educativa. Esboço histórico da formação e desenvolvimento das teorias da educação. A teoria pedagógica dos clássicos aos contemporâneos.

### **Bibliografia Básica:**

CAMBI, Franco. História da pedagogia. São Paulo: UNESP, 2001.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia.** 19ª ed. São Paulo: Nacional, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

### **Bibliografia Complementar:**

GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro.** 8ª ed. São Paulo: Ática, 2004.

\_\_\_\_\_. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: ArtMed, 2000.

## **HISTÓRIA SOCIAL DA CRIANÇA**

**Ementa:** A construção histórica das concepções de “crianças” e “infância”. A família e a infância na perspectiva histórica e no processo de modelação da sociedade. Processos de socialização da criança na sociedade atual. Criança e cidadania. O desenvolvimento do conceito de infância e da educação da criança ao longo da história. Infância e educação na contemporaneidade. Papel da família e da escola na educação infantil.

### **Bibliografia Básica:**

MERISSE, Antonio et. al.. **Lugares da infância:** reflexões sobre a história da criança. São Paulo: Arte & Ciência, 2004.

CASTRO, Lúcia Rabello. (Org.). **Infância e adolescência na cultura do consumo.** Rio de Janeiro: Nau, 1999.

### **Bibliografia Complementar:**

FREITAS, Marcos César. (Org.). **História Social da Infância no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1997.

MARCÍLIO, Maria Luíza. **História Social da Criança Abandonada.** São Paulo: HUCITEC, 1998.

## **CORPO, CULTURA E EXPRESSIVIDADE**

**Ementa:** Função do corpo na evolução psíquica. Aspectos conceituais da psicomotricidade: imagem do corpo, a tonicidade, o movimento, a comunicação corporal. O desenvolvimento psicomotor da criança. Formação das estruturas espaço-temporais. Expressão corporal e educação. O jogo dramático na sala de aula.

### **Bibliografia Básica:**

COSTA, Auredite Cardoso. **Psicopedagogia e Psicomotricidade:** pontos de intersecção nas dificuldades de aprendizagem. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Brincar: prazer e aprendizado.** 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. **Psicomotricidade:** educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

### **Bibliografia Complementar:**

BRUHNS, Heloísa Turini (Org.). **Conversando Sobre o Corpo.** 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

CONDEMARÍN, Mabel; CHADWICK, Mariana; MILICIC, Neva. **Maturidade Escola:** manual de avaliação e desenvolvimento das funções básicas para o aprendizado escolar. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

## **PRÁTICA PEDAGÓGICA**

**Ementa:** Estabelecimento da unidade da relação teoria e prática. Análise dos problemas e das dificuldades do ensino e organização de meios e sugestões para resolvê-los, através de abordagem metodológica e proposta de trabalho para diferentes situações de nossa realidade.

A prática como componente curricular (art. 13, § 1º e 2º), com 400h, deverá ser desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema. A presença da prática profissional não prescindirá da observação e ação direta, poderá ainda ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produção de alunos, situações simuladoras e estudos de caso.

A Proposta Pedagógica do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás tem como elementos de sua composição quatro dimensões, um princípio geral e três princípios específicos e dois processos. Cada período do curso tem um eixo de condução das atividades e que, no 2º período do curso, é Educação e Conhecimento. As dimensões são a macro, a meso e a micro. A disciplina Prática Pedagógica está incluída na quarta dimensão denominada Pesquisa e Prática, que é considerada também o tema transversal do curso.

O princípio geral do projeto é compreensão da prática educativa como objeto da Pedagogia. Assim, os princípios específicos são: a) Pesquisa como princípio cognitivo e formativo; b) Integração entre teoria e prática – práxis; c) Flexibilização. Os processos incluem: a) Ação coletiva e interdisciplinar; b) Indagação/intervenção:

A Prática Pedagógica, *que permeia todo o curso, tem como objetivo fazer a inter-relação entre as dimensões e eixos do curso. O professor responsável atuará com o conjunto de professores de cada eixo, articulando os princípios e processos do curso, tendo como articulação a pesquisa, a interdisciplinaridade e a relação teoria-prática. Essas atividades de integração pedagógica se configuram como estratégia de um trabalho interdisciplinar e de iniciação científica, com a oportunidade de os alunos conhecerem a realidade das escolas desde o primeiro ano do curso.*

**ATIVIDADE DE ENRIQUECIMENTO E APROFUNDAMENTO – AEA:** As AEAs podem ser sugeridas pelas turmas ou por professores, dependendo da necessidade de cada turma, por meio de disciplinas, colóquio, debates, seminários, oficinas e outras. Pode ser de carga horária de 2h ou 4h, sendo que a ementa, bibliografia e o nome da disciplina serão escolhidos e após, cumpridas obrigatoriamente.

## **2º ANO**

### **3º Período**

#### **FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO**

**Ementa:** A educação como objeto da reflexão filosófica. Natureza e sentido da Filosofia. Filosofia e Educação. Razão e educação na Idade Média e Moderna. Educação, cultura, saber e escola na atualidade. A pedagogia e as correntes filosóficas.

#### **Bibliografia Básica:**

GHIRALDELLI, Paulo. **O Que é Filosofia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.  
ARANHA, Maria Lourdes Arruda. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.  
SEVERINO, Antonio Joaquim. **Filosofia da educação: construindo a cidadania**. São Paulo: FTD, 1994.

#### **Bibliografia Complementar:**

DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.  
FULLAT, Octavi. **Filosofia da Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995

#### **PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO – APRENDIZAGEM**

**Ementa:** Bases epistemológicas das explicações sobre o processo de aprendizagem. As dimensões interacionistas e construtivistas sobre o processo de aprendizagem. Limitações e perspectivas de outras teorias da aprendizagem em relação às teorias interacionistas e construtivistas. Aprendizagem e educação. Dificuldades e problemas de aprendizagem.

#### **Bibliografia Básica:**

DOLLE, J. M. **Para Compreender Jean Piaget**. São Paulo: MacGrawHill, 1983.  
MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.  
PFROMM NETTO, S. **Psicologia da Aprendizagem e do Ensino**. São Paulo: Papalivros, 2002.

#### **Bibliografia Complementar:**

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.) Henri Wallon: **Psicologia e Educação**. São Paulo: Loyola, 2000.  
SALVADOR, C.C. et al. **Psicologia da Educação**. São Paulo: ARTMED, 1999.



## **PESQUISA EM EDUCAÇÃO**

**Ementa:** A questão do conhecimento: senso comum, saber científico, conhecimento e poder. A questão do método e metodologia na pesquisa em educação. Normas e técnicas para a produção de trabalhos acadêmicos.

### **Bibliografia Básica:**

BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em Educação**. São Paulo Loyola, 2002.

CARVALHO, Maria Cecília M. **Construindo o Saber: metodologia científica: fundamentos e técnicas**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Conhecimento, Pesquisa e Educação**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

### **Bibliografia Complementar:**

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS FILHO, José Camilo; GAMBOA, Silvio Sanchez (Orgs.). **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

## **BASES LINGUÍSTICAS DA ALFABETIZAÇÃO**

**Ementa:** Concepções de linguagem; relação linguagem e mundo, cultura e sociedade. Estudo do cruzamento de diferentes linguagens que performam o universo de significação e história do modo de viver contemporâneo. Fonética e Fonologia e Aquisição de língua materna – oralidade e escrita. Práticas Discursivas e Alfabetização. A Escrita como Produção Social.

### **Bibliografia Básica:**

BAGNO, Marcos. **A Língua de Eulália: uma novela sociolinguística**. 13. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em Língua Materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola editorial, 2004.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola: uma perspectiva social**. 13. ed. São Paulo: Ática, 1995.

### **Bibliografia Complementar:**

BRAGGIO, Silvia Bigonjal. **Leitura e Alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística**. Porto Alegre: ArtMed, 1992.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

VYGOTSKY, Liev Semiónovitch. **A Formação Social da Mente**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

## **PROCESSOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS**

**Ementa:** As características da instituição escolar no contexto socioeconômico e cultural brasileiro: objetivos, finalidades, organização, recursos humanos e materiais. As diferentes formas de ensino como planos de organização e processos de interação entre professor/aluno/conhecimento. Planos e projetos de ensino: pressupostos e elementos componentes.

### **Bibliografia Básica:**

GIROUX, Henry A. **Os Professores Como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

NÓVOA, António (Coord.). **Os Professores e sua Formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo, Cortez, 1991.

### **Bibliografia Complementar:**

HERNANDEZ, F; VENTURA, M. **A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1998.

SILVA JR., C. A. **A Escola Pública como Local de Trabalho**. São Paulo: Cortez, 1991.

**PRÁTICA PEDAGÓGICA:** Diluída nas disciplinas: Filosofia da Educação, Psicologia da Educação – Aprendizagem, Pesquisa em Educação, Bases Linguísticas da Alfabetização, Processos Didático-Pedagógicos.

**ATIVIDADE DE ENRIQUECIMENTO E APROFUNDAMENTO – AEA:** As AEAs podem ser sugeridas pelas turmas ou por professores, dependendo da necessidade de cada turma, por meio de disciplinas, colóquio, debates, seminários, oficinas e outras. Pode ser de carga horária de 2h ou 4h, sendo que a ementa, bibliografia e o nome da disciplina serão escolhidos e após, cumpridas obrigatoriamente.

#### **4º Período**

##### **HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

**Ementa:** História e produção do conhecimento. Educação e sociedade – percursos históricos. História da Educação Brasileira.

##### **Bibliografia Básica:**

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia:** geral e Brasil. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

GHIRALDELLI, Paulo. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **História e história da Educação:** o debate teórico-metodológico atual. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2000.

##### **Bibliografia Complementar:**

GHIRALDELLI, Paulo. **Filosofia e História da Educação Brasileira**. São Paulo: Manole, 2003.

PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

##### **CULTURA ESCOLAR E CURRÍCULO**

**Ementa:** Cultura e cultura escolar – concepções. Concepções teóricas e determinações histórica, cultural, epistemológica, social e ideológica do currículo. O currículo na educação brasileira: dimensões política e didático-pedagógica. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – histórico e críticas. Debates contemporâneos no campo do currículo – interdisciplinaridade, pós-modernidade e currículo no cotidiano.

##### **Bibliografia Básica:**

GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. (Orgs.). **Currículo na Contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo; Cortez, 2003.

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

##### **Bibliografia Complementar:**

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **O currículo nos Limiares do Contemporâneo**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

## **MÉTODOS E PROCESSOS DE ENSINO DE ALFABETIZAÇÃO**

**Ementa:** Estudo dos processos de desenvolvimento e aquisição da linguagem escrita na criança: aspectos sócio-histórico e psicopedagógico. Método de construção da escrita pela criança e as intervenções do professor, bem como as orientações didáticas para o ensino da língua materna.

### **Bibliografia Básica:**

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e Letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

TEBEROSKY, Ana. **Contextos de Alfabetização Inicial**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

### **Bibliografia Complementar:**

KRAMER, Sonia. **Alfabetização: leitura e escrita**. São Paulo: Editora Ática, 2001.

TEBEROSKY, Ana. **Aprender a Ler e Escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

## **CONTEÚDOS E PROCESSOS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA I**

**Ementa:** Reflexões sobre a cultura escrita e a leitura, sua forma de existência nas sociedades, sua produção e transmissão dentro e fora das instituições. Objetivos e função social do ensino da língua portuguesa. Estudo de conteúdos e processos de ensino e aprendizagem da leitura, produção e reestruturação de textos, análise lingüística.

### **Bibliografia Básica:**

ANDALO, Adriane. **Didática de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental**. São Paulo: FTD, 2000.

KRAMER, Sonia; OSWALD, Maria Luiza. **Didática da Linguagem**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

MATENCIO, Maria de Lourdes. **Leitura, Produção de Textos e a Escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

### **Bibliografia Complementar:**

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**. 40. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LAJOLO, Marisa. **Do Mundo da Leitura à Leitura do Mundo**. São Paulo: Ática, 1999.

## **CONTEÚDOS E PROCESSOS DE ENSINO DE MATEMÁTICA I**

**Ementa:** Visão histórica e epistemológica do conhecimento matemático. Os objetivos e a função social dos conteúdos matemáticos. Conceitos básicos da construção do pensamento lógico matemático. A estruturação do tempo, espaço e pensamento lógico-matemático. Relações espaciais, temporais e causais. Lógica e simbologia matemática. Conteúdos conceituais e procedimentais na construção do pensamento lógico-matemático na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

### **Bibliografia Básica:**

CENTURION, Marília. **Matemática**. São Paulo: FTD, 2003.

CHAKUR, Cilene Ribeiro. **O Social e o Lógico-Matemático na Mente Infantil**. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.

DANTE, Luiz Roberto. **Didática da Resolução de Problemas**. São Paulo: Ática, 2000.

LORENZATO, Sergio. **Educação Infantil e Percepção Matemática**. São Paulo: Autores Associados, 2006.

**Bibliografia Complementar:**

ARANA, Ivana. **A Matemática Através de Brincadeiras e Jogos**. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002.  
KAMII, Constance. **A Criança e o Número**. 27. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000.  
PIAGET, Jean. **A Epistemologia Genética**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

**PRÁTICA PEDAGÓGICA:** Diluída nas disciplinas: História da Educação, Cultura Escolar e Currículo, Métodos e Processos de Ensino de Alfabetização, Conteúdos e Processos de Ensino de Língua Portuguesa I e Conteúdos e Processos de Ensino de Matemática I.

**ATIVIDADE DE ENRIQUECIMENTO E APROFUNDAMENTO- AEA:** As AEAs podem ser sugeridas pelas turmas ou por professores, dependendo da necessidade de cada turma, por meio de disciplinas, colóquio, debates, seminários, oficinas e outras. Pode ser de carga horária de 2h ou 4h, sendo que a ementa, bibliografia e o nome da disciplina serão escolhidos e após, cumpridas obrigatoriamente.

**3º ANO****5º PERÍODO****POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**Ementa:** Estudo analítico das políticas educacionais no Brasil com destaque para: a política educacional no contexto das políticas públicas; políticas educacionais e legislação de ensino; estrutura e funcionamento da educação básica; impasses e perspectivas das políticas atuais em relação à educação.

**Bibliografia Básica:**

DEMO, Pedro. **A Nova LDB: ranços e avanços**. Campinas, SP, Papyrus, 1997.  
MENESES, João Gualberto et al. **Estrutura e funcionamento da educação básica: leitura**, São Paulo, Pioneira, 2000.

\_\_\_\_\_ **Da nova LDB ao FUNDEB**. Campinas: Autores associados, 2007.

**Bibliografia Complementar:**

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.  
BRASIL, MEC. **Plano de Desenvolvimento da Educação Básica, Educação Profissional, Educação Superior**. Disponível em: WWW.portal.mec.gov.br.

**PROPOSTAS CURRICULARES E METODOLÓGICAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Ementa:** Orientações didáticas para o trabalho com crianças de 0 a 5 anos. Organização do espaço e tempo, recursos didáticos e metodológicos, observação, registro, avaliação e diferentes formas de sistematização dos conhecimentos pertinentes a esta faixa etária. O currículo na Educação Infantil.

**Bibliografia Básica:**

BRASIL. **Referenciais Curriculares para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998 (Introdução, Formação Pessoal e Social, Conhecimento de Mundo).  
DEVRIES, Rheta. **Currículo construtivista na Educação Infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel F. Pereira; NUNES, Maria Fernanda. **Infância e Educação Infantil**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

\_\_\_\_\_. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

**Bibliografia Complementar:**

ABRAMOWICZ, Anete; WAJSKOP, Gisela. **Educação Infantil: creches: atividades para crianças de zero a seis anos**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2004.

CRAIDY, Carmem Maria; KERCHER, Gladis. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: ArtMed, 2000.

**ATIVIDADE DE ORIENTAÇÃO- I: DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL I**

**Ementa:** Orientação para a observação e a coleta de dados das instituições de ensino de educação infantil e das salas de aula. Orientações para o planejamento, desenvolvimento e avaliação do trabalho de campo. Reflexão e análise sobre os registros da prática desenvolvida – planejamento e desenvolvimento do relatório final/artigo sobre o trabalho desenvolvido. Elaboração do projeto de ensino-aprendizagem. Registro e reflexão sobre a prática desenvolvida. Sistematização, análise e apresentação de relatório do trabalho desenvolvido.

**Bibliografia Básica:**

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil**. Brasília, 1998.

BIANCHI, Ana Cecília de Moraes, BIANCHI, Roberto; ALVARENGA, Marina. **Orientação para estágio em Licenciatura**. São Paulo : Thomson Pioneira, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Docência em Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 12. ed. São Paulo: Libertad, 2004.

**Bibliografia Complementar:**

BIANCHI, Roberto; ALVARENGA, Marina. **Manual de Orientação em Estágio Supervisionado**. 3. ed. São Paulo: Thomson Pioneira, 2004.

BUZATO, Zelir Salete. **Avaliação nas Práticas de Ensino e Estágio**. São Paulo: Mediação, 2005.

**CONTEÚDOS E PROCESSOS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA II**

**Ementa:** Elaboração de propostas e recursos didáticos para a língua portuguesa na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Avaliação da aprendizagem em língua portuguesa.

**Bibliografia Básica:**

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil**. Brasília, 1998.

MATENCIO, Maria de Lourdes. **Leitura, Produção de Textos e a Escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

**Bibliografia Complementar:**

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler**. 40. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GERALDI, Wanderley. (Org.). **Aprender e Ensinar com Textos de Alunos**. São Paulo: Cortez, 1998.

## **CONTEÚDOS E PROCESSOS DE ENSINO DE MATEMÁTICA II**

**Ementa:** Estudo de conteúdos e processos de ensino e aprendizagem matemática da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental – conteúdos, metodologias, recursos didáticos e avaliação. Orientações para o processo de ensino-aprendizagem da Matemática.

### **Bibliografia Básica:**

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Matemática.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil.** Brasília, 1998.

MACHADO, N. J. **Matemática e Realidade:** análise dos pressupostos filosóficos que fundamentam o ensino da matemática. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

### **Bibliografia Complementar:**

MACHADO, Silvia Dias. **Aprendizagem em Matemática.** Campinas, SP: Papirus, 2003.

MOYSÉS, Lúcia. **Aplicações de Vygotsky à Educação Matemática.** Campinas, SP: Papirus, 2000.

**ATIVIDADE DE ENRIQUECIMENTO E APROFUNDAMENTO- AEA:** As AEAs podem ser sugeridas pelas turmas ou por professores, dependendo da necessidade de cada turma, por meio de disciplinas, colóquio, debates, seminários, oficinas e outras. Pode ser de carga horária de 2h ou 4h, sendo que a ementa, bibliografia e o nome da disciplina serão escolhidos e após, cumpridas obrigatoriamente.

## **ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL - I**

**Ementa:** Observação administrativa e pedagógica, da organização, da dinâmica da instituição e da sala de aula, de Educação Infantil e das Interações entre professor-aluno-conhecimento.

### **Bibliografia Básica:**

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação na Pré-Escola:** um olhar reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2000.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Deixando Marcas... A prática do registro no cotidiano da educação infantil.** Florianópolis: Cidade Futura, 2001.

### **Bibliografia Complementar:**

BIANCHI, Roberto e ALVARENGA, Marina. **Manual de Orientação em Estágio Supervisionado.** 3. ed. São Paulo: Thomson Pioneira, 2004.

BUZATO, Zelir Salete. **Avaliação nas Práticas de Ensino e Estágio.** São Paulo: Mediação, 2005.

**PRÁTICA PEDAGÓGICA:** Diluída nas disciplinas: Fundamentos Políticos da Educação Infantil, Propostas Curriculares e Metodológicas em Educação Infantil, Atividades de Orientação em Docência na Educação Infantil I, Conteúdos e Processos de Ensino de Língua Portuguesa II, Conteúdos e Processos de Ensino de Matemática II e Literatura Infantil.

#### 4º ano

#### 6º PERÍODO

##### **ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO**

**Ementa:** O trabalho na sociedade capitalista: modos de produção, relações de produção. As concepções de organização e gestão da escola. Construção coletiva do ambiente de trabalho. Qualidade da educação. Modelos de gestão escolar. Princípios e características da gestão democrática e participativa. A gestão de organizações escolares e sua relação com a aprendizagem dos alunos.

##### **Bibliografia Básica:**

GIROUX, Henry. **Cruzando as Fronteiras do Discurso Educacional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos: para que?** São Paulo: Cortez, 1998.

PIMENTA, Selma G. (Coord.). **Pedagogia, Ciência da Educação?** São Paulo: Cortez, 1997.

##### **Bibliografia Complementar:**

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

##### **ATIVIDADE DE ORIENTAÇÃO- II: DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL II**

**Ementa:** Orientação para o desenvolvimento do projeto de ensino-aprendizagem. Reflexão e análise sobre os registros da prática desenvolvida – planejamento e desenvolvimento do relatório final/artigo sobre o trabalho desenvolvido. Registro e reflexão sobre a prática desenvolvida. Sistematização, análise e apresentação de relatório do trabalho desenvolvido.

##### **Bibliografia Básica:**

SINCLAIR, H. **A Produção de Notações na Criança**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

WARSCHAUER, Cecília. **A Roda e o Registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1993.

##### **Bibliografia Complementar:**

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

BIANCHI, Roberto; ALVARENGA, Marina. **Manual de Orientação em Estágio Supervisionado**. 3. ed. São Paulo : Thomson Pioneira, 2004.

##### **CONTEÚDOS E PROCESSOS DE ENSINO DE GEOGRAFIA**

**Ementa:** Objetivos e função social do ensino de geografia. Formação de conceitos. Estudo de conteúdos e processos de ensino e aprendizagem em Geografia na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Elaboração de propostas metodológicas e recursos didáticos para a geografia na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A avaliação da aprendizagem em geografia.

##### **Bibliografia Básica:**

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais. História e Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil**. Brasília, 1998.

CARVALHO, Maria Inês. **Fim de Século: a escola e a Geografia**. Ijuí: UNIJUI, 2004.  
CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografias e Prática de Ensino**. São Paulo: Alternativa, 2002.  
VESENTINI, José William. **Ensino de Geografia no Século XXI**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

**Bibliografia Complementar:**

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **Para onde vai o ensino de Geografia?** São Paulo: Contexto, 1994.

SILVA, Lenira Rique. **Do senso Comum à Geografia Científica**. São Paulo: Contexto, 2004.

**MÉTODOS DE PRODUÇÃO DO TRABALHO CIENTÍFICO EM EDUCAÇÃO**

**Ementa:** Normas e técnicas de elaboração de projeto de pesquisa, escolha da temática, elaboração, aprovação do pré-projeto de pesquisa.

**Bibliografia Básica:**

CARVALHO, Alex Moreira. **Aprendendo Metodologia Científica**. São Paulo: O Nome da Rosa, 2000.

MATIAS, Antônio; ALEXANDRE, Silvio. **Monografia: do projeto à execução**. Rio de Janeiro: Rio, 2005.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

**Bibliografia Complementar:**

ANDRÉ, Marli Elisa E. D. **Etnografia da Prática Escolar**. 11. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

\_\_\_\_\_. (Org.). **O Papel da Pesquisa na Formação e Prática dos Professores**. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

**ATIVIDADE DE ENRIQUECIMENTO E APROFUNDAMENTO - AEA:** As AEAs podem ser sugeridas pelas turmas ou por professores, dependendo da necessidade de cada turma, por meio de disciplinas, colóquio, debates, seminários, oficinas e outras. Pode ser de carga horária de 2h ou 4h, sendo que a ementa, bibliografia e o nome da disciplina serão escolhidos e após, cumpridas obrigatoriamente.

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL - II**

**Ementa:** Desenvolvimento, planejamento, execução e avaliação do projeto de ensino aprendizagem.

**Bibliografia Básica:**

BIANCHI, Ana Cecília de Moraes; BIANCHI, Roberto; ALVARENGA, Marina. **Orientação Para Estágio em Licenciatura**. São Paulo: Thomson Pioneira, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Docência em Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

**Bibliografia Complementar:**

AEBLI, Hans. **Prática de Ensino**. São Paulo: EPU, 2005.

BUZATO, Zelir Salete. **Avaliação nas Práticas de Ensino e Estágio**. São Paulo: Mediação, 2005.

**PRÁTICA PEDAGÓGICA:** Diluída nas disciplinas específicas: Financiamento e Gestão dos Recursos da Educação, Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico, Atividades de Orientação em Docência na Educação Infantil II, Conteúdos e Processos do Ensino Geografia e Conteúdos e Processos do Ensino de Ciências I.



## **4º ANO**

### **7º PERÍODO**

#### **FINANCIAMENTO E GESTÃO DOS RECURSOS DA EDUCAÇÃO**

**Ementa:** Receita financeira e orçamento. Impostos e contribuições sociais. Financiamento da educação na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e na Constituição Estadual. A Lei do FUNDEB. Fiscalização dos recursos públicos para a manutenção e prestação de contas dos recursos. Descentralização do financiamento: o dinheiro na secretaria de educação e na escola.

#### **Bibliografia Básica:**

DAVIES, Nicholas. **Financiamento da Educação:** novos ou velhos desafios. São Paulo: Xamã, 2004.

MELCHIOR, José Carlos de Araújo. **Financiamento da Educação no Brasil.** São Paulo: EPU, 2001.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. **Gestão, Financiamento e Direito à Educação.** 2. ed. São Paulo: Xamã, 2002.

#### **Bibliografia Complementar:**

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola.** 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

ROSA, Clóvis. **Gestão Estratégica Escolar.** Petrópolis. RJ: Vozes, 2004.

#### **ATIVIDADES DE ORIENTAÇÃO – III: DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

**Ementa:** Orientação no planejamento, execução e avaliação do trabalho de campo nas escolas, voltado para a organização da dinâmica da sala de aula e as interações professor-aluno-conhecimento.

#### **Bibliografia Básica:**

BIANCHI, Ana Cecília de Moraes; BIANCHI, Roberto; ALVARENGA, Marina. **Orientação para Estágio em Licenciatura.** São Paulo: Thomson Pioneira, 2005.

BURIOLLA, Marta A. Feiten. **O Estágio Supervisionado.** São Paulo: Cortez, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Docência em Formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

#### **Bibliografia Complementar:**

AEBLI, Hans. **Prática de Ensino.** São Paulo: EPU, 2005.

BUZATO, Zelir Salete. **Avaliação nas Práticas de Ensino e Estágio.** São Paulo: Mediação, 2005.

#### **CONTEÚDOS E PROCESSOS DE ENSINO DE CIÊNCIAS**

**Ementa:** Concepção de ciência e ambiente. Contextualização do ensino de ciências naturais na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Objetivos e função social do ensino de ciências. Estudo de conteúdos e procedimentos metodológicos para o ensino de ciências na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Elaboração de propostas metodológicas e recursos didáticos para a ciência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A avaliação da aprendizagem em ciências.

**Bibliografia Básica:**

- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências.** Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil.** Brasília, 1998.
- CARVALHO, Anna Maria Pessoa; GIL-PEREZ, Daniel. **Formação de professores de Ciências: tendências e inovações.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- REIGOTA, Marcos. **O Que é Educação Ambiental.** São Paulo: Brasiliense, 2001. (Coleção Primeiros Passos; v. 292).

**Bibliografia Complementar:**

- BIZZO, Nélío. **Ciências: fácil ou difícil?** São Paulo: Ática, 2000.
- OLIVEIRA, Renato José. **A Escola e o Ensino de Ciências.** São Leopoldo: UNISINOS, 2000.

**CONTEÚDOS E PROCESSOS DE ENSINO DE HISTÓRIA**

**Ementa:** Evolução e princípios da historiografia brasileira. Objetivos e função social do ensino de História. Estudo de conteúdos e processos de ensino e aprendizagem em História na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Elaboração de propostas e recursos didáticos para a história na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Avaliação da aprendizagem em História.

**Bibliografia Básica:**

- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. **História e Geografia.** Brasília: MEC/SEF, 1997.
- FONSECA, Selva G. **Didática e Prática do Ensino de História.** 4. ed. São Paulo: Papirus, 2005.
- FONSECA, Thaís Nívia de Lima. **História & Ensino de História.** São Paulo: Autêntica, 2003.

**Bibliografia Complementar:**

- PENTEADO, Heloísa D. **Metodologia do Ensino de História e Geografia.** São Paulo: Contexto, 2004.
- PINSKY, Jaime. (Org.). **O ensino da História e a Criação do Fato.** São Paulo: Contexto, 1997.

**ATIVIDADE DE ENRIQUECIMENTO E APROFUNDAMENTO – AEA:** As AEAs podem ser sugeridas pelas turmas ou por professores, dependendo da necessidade de cada turma, por meio de disciplinas, colóquio, debates, seminários, oficinas e outras. Pode ser de carga horária de 2h ou 4h, sendo que a ementa, bibliografia e o nome da disciplina serão escolhidos e após, cumpridas obrigatoriamente.

**PESQUISA E PRÁTICA: TRABALHO DE CURSO I**

**Ementa:** Projeto de pesquisa. Documentação e leitura da bibliografia. Elaboração inicial da monografia.

**Bibliografia Básica:**

- CARVALHO, Alex Moreira. **Aprendendo Metodologia Científica.** São Paulo: O Nome da Rosa, 2000.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Novos Enfoques da Pesquisa Educacional.** São Paulo: Cortez, 2005.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

**Bibliografia Complementar:**

- DIAS, Reinaldo; TRALDI, Maria Cristina. **Monografia Passo a Passo.** São Paulo: Alínea, 1998.
- LUNA, Sérgio Vasconcelos. **Planejamento de pesquisa: uma introdução.** São Paulo: EDUC, 1998.

## **ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL -I**

**Ementa:** Trabalho de campo orientado para o diagnóstico da organização e dinâmica da sala de aula quanto à relação professor-aluno-conhecimento, objetivando identificar demandas e possibilidades de atendimento. Ênfase na coleta sistemática de dados e elaboração do projeto de ensino-aprendizagem a partir de aportes teóricos.

### **Bibliografia Básica:**

BIANCHI, Ana Cecília de Moraes; BIANCHI, Roberto; ALVARENGA, Marina. **Orientação para Estágio em Licenciatura**. São Paulo: Thomson Pioneira, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Docência em Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

### **Bibliografia Complementar:**

AEBLI, Hans. **Prática de Ensino**. São Paulo: EPU, 2005.

BUZATO, Zelir Salete. **Avaliação nas Práticas de Ensino e Estágio**. São Paulo: Mediação, 2005.

## **8º PERÍODO**

### **EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE**

**Ementa:** O respeito à diversidade como pressuposto ético essencial para a prática educativa. Educação escolar, democracia e inclusão. A escola como espaço sociocultural em que as diferenças se encontram. Discriminações de gênero, etnia, dentre outros. Educação escolar como direito social. Metodologias de ensino e diversidade na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

### **Bibliografia Básica:**

CORRER, Rinaldo. **Deficiência e Inclusão Social**. Florianópolis: EDUSC, 2003.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão Escolar. O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MILLER, Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

### **Bibliografia Complementar:**

SGARBI, Paulo. **Redes Culturais: diversidade e educação**. São Paulo: DP&A, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

TRINDADE, Azoilda L. **Multiculturalismo: mil e uma faces na escola**. 3. ed. São Paulo: DP&A, 2002.

## **ATIVIDADES DE ORIENTAÇÃO IV: DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

**Ementa:** Orientações para o planejamento, desenvolvimento e avaliação do trabalho de campo – desenvolvimento do projeto de ensino-aprendizagem. Reflexão e análise sobre os registros da prática desenvolvida – planejamento e desenvolvimento do relatório final/artigo sobre o trabalho desenvolvido.

### **Bibliografia Básica:**

BURIOLLA, Marta A. Feiten. **O Estágio Supervisionado**. São Paulo: Cortez, 1995.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa. **A Formação do Professor e a Prática de Ensino**. São Paulo: Thomson Pioneira, 1988.

**Bibliografia Complementar:**

AEBLI, Hans. **Prática de Ensino**. São Paulo: EPU, 2005.

BIANCHI, Roberto; ALVARENGA, Marina. **Manual de Orientação em Estágio Supervisionado**. 3. ed. São Paulo: Thomson Pioneira, 2004.

BUZATO, Zelir Salete. **Avaliação nas Práticas de Ensino e Estágio**. São Paulo: Mediação, 2005.

**LITERATURA INFANTIL**

**Ementa:** Processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem oral – diálogo, discurso, jogo. Relações entre a oralidade e o letramento. Literatura infantil: fundamentos e caracterização. Práticas pedagógicas do trabalho com a literatura infantil. Análise e estudo de livros infantis clássicos e modernos.

**Bibliografia Básica:**

ABRAMOVIC, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 2002.

CUNHA, Maria Antonieta A. **Literatura infantil: teoria e prática**. 14. ed. São Paulo: Ática, 1995.

**Bibliografia Complementar:**

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise e didática**. 7. ed. São Paulo: Moderna, 2002.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na Escola**. São Paulo: Global, 1999.

**LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS**

**Ementa:** A historicidade da educação escolar dos surdos: aspectos legais e as tendências subjacentes à educação dos surdos. Recursos didáticos facilitadores do processo ensino-aprendizagem de alunos com deficiência auditiva. Teoria e prática da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

**Bibliografia Básica:**

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de Sinais Brasileira: estudos lingüísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SACKS, O. **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos Surdos**. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

**Bibliografia complementar:**

BERNARDINO, E. L. **Absurdo ou Lógica? A produção lingüística dos surdos**. Belo Horizonte: Profetizando vida, 2000.

BESS, F. H.; HUMES, L. E. **Fundamentos de Audiologia**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Ensino de língua portuguesa para surdos**, v.1, p. 63. Brasília, 2002.

**ATIVIDADE DE ENRIQUECIMENTO E APROFUNDAMENTO- AEA:** As AEAs podem ser sugeridas pelas turmas ou por professores, dependendo da necessidade de cada turma, por meio de disciplinas, colóquio, debates, seminários, oficinas e outras. Pode ser de carga horária de 2h ou 4h, sendo que a ementa, bibliografia e o nome da disciplina serão escolhidos e após, cumpridas obrigatoriamente.

## **PESQUISA E PRÁTICA: TRABALHO DE CURSO II**

**Ementa:** Construção lógica do trabalho. Redação final e apresentação pública.

### **Bibliografia Básica:**

ANDRÉ, Marli Elisa E. D.; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

CARVALHO, Alex Moreira. **Aprendendo Metodologia Científica.** São Paulo: O Nome da Rosa, 2000.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

### **Bibliografia Complementar:**

DIAS, Reinaldo; TRALDI, Maria Cristina. **Monografia passo a passo.** São Paulo: Alínea, 1998.

LUNA, Sérgio Vasconcelos. **Planejamento de pesquisa: uma introdução.** São Paulo: EDUC, 1998.

## **ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL - II**

**Ementa:** Desenvolvimento e avaliação do projeto de ensino-aprendizagem. Registro e reflexão sobre a prática desenvolvida. Sistematização, análise e apresentação de relatório do trabalho desenvolvido.

### **Bibliografia Básica:**

BIANCHI, Ana Cecília de Moraes; BIANCHI, Roberto; ALVARENGA, Marina. **Orientação para Estágio em Licenciatura.** São Paulo: Thomson Pioneira, 2005.

BURIOLLA, Marta A. Feiten. **O Estágio Supervisionado.** São Paulo: Cortez, 1995.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa. **A Formação do Professor e a Prática de Ensino.** São Paulo: Thomson Pioneira, 1988.

### **Bibliografia Complementar:**

BIANCHI, Roberto; ALVARENGA, Marina. **Manual de Orientação em Estágio Supervisionado.** 3. ed. São Paulo: Thomson Pioneira, 2004.

BUZATO, Zelir Salete. **Avaliação nas Práticas de Ensino e Estágio.** São Paulo: Mediação, 2005.