

**UFRRJ  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**EDUCAÇÃO DO CAMPO NO INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ/  
TUCURUÍ: CURRÍCULO E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES  
ETNICORRACIAIS**

**ANALIELLE DE ARAÚJO SILVA**

**2017**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO**  
**INSTITUTO DE AGRONOMIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**ANALIELLE DE ARAÚJO SILVA**

**EDUCAÇÃO DO CAMPO NO INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ/  
TUCURUÍ: CURRÍCULO E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES  
ETNICORRACIAIS**

*Sob a Orientação do Professor*  
**Dr. José Ricardo da Silva Ramos**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

Seropédica, RJ  
Julho de 2017

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

D586e DE ARAÚJO SILVA, ANALIELLE, 1983-  
EDUCAÇÃO DO CAMPO NO INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ/  
TUCURUÍ: CURRÍCULO E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES  
ETNICORRACIAIS / ANALIELLE DE ARAÚJO SILVA. - 2017.  
81 f.

Orientador: José Ricardo da Silva Ramos.  
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural  
do Rio de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA, 2017.

1. Educação do Campo. 2. Relações Etnicorraciais. 3.  
Currículo. I. Ricardo da Silva Ramos, José , 1963-,  
orient. II Universidade Federal Rural do Rio de  
Janeiro. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
AGRÍCOLA III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**ANALIELLE DE ARAUJO SILVA**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADO EM 26/07/2017

---

Prof. Dr. José Ricardo da Silva Ramos (Orientador) UFRRJ-RJ

---

Prof. Dr. Amauri Mendes Pereira – UFRRJ-RJ

---

Prof. Dr. Alexandre do Nascimento - FAETEC-RJ

Dedico este trabalho à minha família que sempre acredita em mim e sempre está presente e contribuindo para o meu crescimento pessoal e profissional.

## **AGRADECIMENTO**

Agradeço a DEUS, em primeiro lugar, que me proporciona tudo na minha vida.

Ao meu Orientador, Professor Dr. José Ricardo da Silva Ramos, por sua atenção, compreensão, paciência e apoio, sem os quais não chegaria até este momento.

Aos meus pais, por sempre me apoiarem e estarem prontos para me auxiliar em minha vida acadêmica.

Ao meu noivo Suelck Patrick, pelo amparo constante, pelas palavras de confiança, calma e a coragem para seguir adiante e acreditar que conseguiria concluir.

Ao meu filho Diego, por sempre ter uma palavra de conforto, quando a distância se fez presente.

Aos meus amigos de curso de mestrado, pela convivência, carinho e companheirismo.

As pulgas sonham em comprar um cão,  
E os ninguéns com deixar a pobreza [...]  
Os ninguéns: os filhos de ninguém, os donos de nada.  
Que não são embora sejam.  
Que não falam idiomas, falam dialetos.  
Que não praticam religiões, praticam superstições.  
Que não fazem arte, fazem artesanato.  
Que não são seres humanos, são recursos humanos.  
Que não tem cultura, têm folclore.  
Que não têm cara, têm braços.  
Que não têm nome, têm número.  
Que não aparecem na história universal, aparecem nas páginas policiais da imprensa local.  
Os ninguéns, que custam menos do que a bala que os mata.

**Eduardo Galeano**

## RESUMO

SILVA, Analielle de Araújo. **Educação do Campo no Instituto Federal do Pará/Tucuruí: Currículo e Educação para as Relações Etnicorraciais**. 2017. 81 p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.

Esta pesquisa foi realizada no estado do Pará – especificamente, nos Municípios que compõem a Região do entorno do Lago de Tucuruí, no Estado do Pará. Ela tratou de olhar o vínculo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais com as matérias escolares da Educação do Campo, de forma a compreender a prática pedagógica desenvolvida no processo de escolarização da história e da cultura africana dos egressos do PROCAMPO – Programa de Licenciatura em Educação do Campo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - Campus Tucuruí, que participaram da investigação. O objetivo central foi analisar a prática docente desses egressos, à luz da Lei 10.639/03 e como o uso da referida Lei é abordada no âmbito do ensino-aprendizagem da Educação para Relações Etnicorraciais na escola. A metodologia utilizada baseou-se em análise documental, pesquisa de campo com elaboração de perguntas semiestruturadas, o que permitiu um estudo descritivo, para melhor avaliação dos dados, em que os principais interlocutores que respaldaram este trabalho foram Arroyo (2011), Caldart (2004), Munanga (2006) e Sacristán (1998), os quais são referências nos estudos sobre Educação do Campo, Relações Etnicorraciais e Currículo. Os resultados evidenciaram que ainda há a necessidade de estudos sistêmicos na área em foco, além de rever o incipiente recurso com orientações normativas da Lei 10.639/2003 destinando aos estudos e aplicabilidade da Educação para Relações Etnicorraciais no entorno do Lago Tucuruí. Diante de tais fatos, pode-se inferir que trabalhar na Educação do Campo exige perpassar por diversos processos organizacionais de fóruns de Diversidade Étnico-racial, os quais devem ser capazes de ofertar condições teórico-metodológicas com parâmetros articulados com a Lei 10.639/2003, para uma atuação crítica nas comunidades do campo, no ensejo de investir em ações de formação continuada dos professores, na região do entorno do Lago de Tucuruí-PA.

**Palavras-chave:** Educação do Campo, Relações Etnicorraciais, Currículo.

## ABSTRACT

SILVA, Analielle de Araújo. **Field Education at the Federal Institute of Pará/Tucuruí: Curriculum and Education for Ethnicsocial Relations**. 2017. 81 p. Dissertation (Master in Agricultural Education). Institute of Agronomy, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.

This research was carried out without the state of Pará - Specifically, in the Municipalities that compose the Region around the Lake of Tucuruí, in the State of Pará. She attempted to look at the linkage of the National Curriculum Guidelines for Ethnic Social Education as school subjects in Field Education, in order to understand the pedagogical practice developed in the process of schooling of African history and culture of graduates of PROCAMPO - Undergraduate Program in Field Education of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Pará - Campus Tucuruí, who participated in the research. The central objective was to analyze the teaching practice of these graduates, in light of Law 10.639 / 03 and how the use of the mentioned Law is approached in the scope of teaching-learning of Education for Ethnic Affairs in school. The methodology used was based on documentary analysis, field research with elaboration of semi-structured questions, which allowed a descriptive study, to better evaluate the data, in which the main interlocutors who supported this work were Arroyo (2011), Caldart (2004), Munanga (2006) and Sacristán (1998), who are references in the studies on Field Education, Ethnic Relationships and Curriculum. The results showed that there is still a need for systemic studies in the focus area, In addition to reviewing the incipient resource with normative guidelines of Law 10.639 / 2003, aiming at the studies and applicability of the Education for Ethnic Relationships in the surroundings of Lake Tucuruí. Faced with such facts, it can be inferred that working in the Field Education requires going through various organizational processes of Ethnic-racial Diversity forums, which should be able to offer theoretical and methodological conditions with parameters articulated with Law 10.639 / 2003, for a critical performance in rural communities, in the opportunity of investing in actions of continuous training of teachers, In the region surrounding the Lake of Tucuruí-PA.

**Keywords:** Field Education, Ethnic, Relations, Curriculum

## LISTA DE TABELA

Tabela 1 - Etapas do Percurso Metodológico .....	45
Tabela 2 - - Relação de escolas atendidas pela EMEIF - Edvandro Fernandes da Silva .....	47

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa – Região do Lago de Tucuruí .....	26
---	----

## LISTA DE ABREVIACÕES E SÍMBOLOS

**CEFET-PA** – Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará

**CF** - Constituição Federal

**CNE** – Conselho Nacional de Educação

**CP** - Código Penal

**EAFIC** - Escola Agrotécnica Federal de Castanhal

**EAFMA** - Escola Agrotécnica Federal de Marabá

**EJA** – Educação de Jovens e Adultos

**EMEF** – Escola Municipal de Ensino Fundamental

**EMEIF** - Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental

**ENAD** - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

**ERER**- Educação para Relações Etnicorraciais

**FNDE** - Fundo Nacional de Desenvolvimento da educação

**IES** - Instituição de Ensino Superior

**IFPA** - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

**INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

**LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

**MEC** – Ministério da Educação

**MNU** – Movimento Negro Unificado

**NURES** - Núcleo de Responsabilidade Social da Eletronorte

**ONU** – Organização das Nações Unidas

**PCN** - Parâmetro Curricular Nacional

**PDI** – Plano de Desenvolvimento Institucional

**PNLD** - Programa Nacional do Livro Didático

**PPP** - Projeto Político Pedagógico

**PROCAMPO** – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

**SECAD** - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

**SEPPPIR** – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

**SETEC/MEC** – Secretaria de Educação Tecnológica e Profissional do Ministério da Educação e Cultura

**UEPA** – Universidade do Estado do Pará

**UFRJ** – Universidade Federal do Rio de Janeiro

**UFRRJ** – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

**UNED** – Unidade descentralizada de Ensino

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>CAPITULO I - EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS NA ESCOLA E OS DESAFIOS APRESENTADOS PELA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03: CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROCAMPO NO IFPA – CAMPUS TUCURUÍ .....</b>	<b>21</b>
<b>1.1 - PROCAMPO no IFPA – Campus Tucuruí.....</b>	<b>23</b>
<b>1.2 - Questões Etnicorraciais e a Licenciatura em Educação do Campo.....</b>	<b>27</b>
<b>CAPITULO II – DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS NA ESCOLA .....</b>	<b>32</b>
<b>2.1 - Leis e Resoluções Brasileiras que auxiliam a implementação das Questões Etnicorraciais nas Escolas.....</b>	<b>34</b>
<b>2.2 - O Livro Didático nos Currículos Escolares da Escola Conservadora .....</b>	<b>36</b>
<b>CAPITULO III - PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>42</b>
<b>3.1 - Os Instrumentos e Método Utilizado .....</b>	<b>43</b>
<b>3.2 - Escolas Visitadas.....</b>	<b>45</b>
3.2.1 - Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental (EMEIF) - Jutai.....	45
3.2.2 - Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) - Boa Ventura.....	46
3.2.3 - Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental (EMEIF) – Edvandro Fernandes da Silva .....	47
3.2.4 - Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) - Manoel Mendes Soares .....	48
3.2.5 - Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) – Raimundo Nonato Carmo Silva.....	49
<b>CAPÍTULO IV- RESULTADO E ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>50</b>
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>65</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>68</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>76</b>

## INTRODUÇÃO

No Brasil podem-se encontrar diversas identidades e territórios. Percebe-se que em todas as regiões há influência do modelo de vida de outros povos, seja na cultura, na religiosidade, e na educação. Sendo assim, nos deparamos diariamente com diferentes vestígios constituídos por diversos modelos de vida da cultura negra brasileira e do negro na formação da sociedade nacional. Neste contexto complexo está a Lei 10.639/2003, que não foi revogada e que marca os ares educacionais e culturais dos povos que foram e ainda continuam a ser – os africanos.

A pesquisa em foco investigou o currículo do Curso de Graduação em Licenciatura Plena em Educação do Campo – PROCAMPO, ministrado no Campus Tucuruí do Instituto Federal do Pará – local em que a pesquisadora trabalhou como secretária de Curso, em um espaço reservado à formação de professores do Estado do Pará. Durante a investigação sobre a Educação para Relações Etnicorraciais obrigatória no currículo oficial de toda a Rede de Ensino no Brasil, como por exemplo, o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira – exigida nos dois primeiros anos de implantação desse tema, os educadores em geral, se apresentam como os que precisam olhar os resultados de campo de disputa dos coletivos segregados de grupos etnicorraciais (ARROYO, 2011).

Trata-se, dessa forma, de uma experiência de formação de professores, dentro um espaço em que os sujeitos professores, que atuam em uma zona rural entre os Municípios do entorno do Lago da Usina Hidrelétrica de Tucuruí, buscam reconhecer a História e a Cultura Afro-Brasileira dentro dos seus currículos escolares. É válido ressaltar que esse centro de estudo é formado na municipalidade de Breu Branco, Goianésia do Pará, Itupiranga, Jacundá, Nova Ipixuna, Novo Repartimento e o próprio Município de Tucuruí - Estado do Pará.

Passo assim, a dar importância e refletir sobre o tema História e Cultura Afro-Brasileira numa outra ótica de análise que não está mais engessada por pretextos racistas e/ou eurocêntricas sobre a formação de um grupo social que faz parte da construção do povo brasileiro.

Para isso, rememoro a minha trajetória profissional e acadêmica, já que ela justifica parte de minhas escolhas sobre o tema. Sou Pedagoga, formada pela Universidade Estadual do Pará (UEPA). Escolhi o curso de pedagogia no começo por uma via ingênua, engessada por visões eurocêntricas que fizeram parte da minha história acadêmica até buscar na pesquisa, a crítica sobre as minorias discriminadas pelo preconceito racial, a formação pedagógica eurocêntrica em que me formei e, as nossas omissões quanto às distorções dadas pelos livros didáticos e métodos pedagógicos que justificam mais o modo de vida da sociedade burguesa.

Mais do que o interesse pelo enriquecimento intelectual, educadores em geral se ressentiam do despreparo para lidar com situações “constrangedoras”, “conflituosas”, “difíceis” etc., geradas por “incompreensões” e “brincadeiras”: manifestações de preconceito e discriminação racial no cotidiano escolar. Por razões que passaram a ser objeto de análise, institucionalmente não se falava “disso” na formação de professores – a não ser quando excepcionalmente, e tantas vezes em postura que desafiava o *status quo* um (a) ou outro (a) professor (a), sensível à questão, tomava a iniciativa e promovia palestras, exposições de vídeos e de manifestações culturais, debates, etc. (PEREIRA & SILVA, 2010, p. 106).

Nota-se, portanto, a importância de se preparar para o exercício da docência e do trabalho como técnico pedagógico. Esta reflexão fez-me perceber o importante papel do pedagogo como profissional formado para atuar na área política a fim de alertar e participar do aprofundamento de ações com o sentido de contribuir para a construção de posturas sensíveis dos que foram alijados do conhecimento sobre a formação do povo brasileiro. Porém, observo que todos aqueles que atuam nos processos educativos (professores, pais, monitores, orientadores, psicólogos, etc.) de certa forma buscam omitir ou abordar questões

etnicorraciais nas suas propostas curriculares. É, nesse sentido, que me aventuro a desvendar essas percepções entre os professores que atuam no meu Estado – o Estado do Pará.

Essa experiência profissional de tentar cumprir a Lei 10.639/2003 aconteceu através de um estágio na área de pedagogia em uma das maiores empresas hidrelétricas do nosso país, com sede em meu Município – Tucuruí/PA, a Eletronorte. Na empresa, trabalhei na formação continuada com a NURES – Núcleo de Responsabilidade Social da Eletronorte. Este setor era responsável por responder e selecionar a demanda social encaminhada pela sociedade e pelos sindicatos à empresa e por aplicar os projetos sociais requisitados pelo governo. Foi quando conheci o Jovem Aprendiz, o Fome Zero, o Bombeiro Voluntário, o Natal Solidário entre outros projetos desenvolvidos pelo Núcleo, com o sentido de dar aos diferentes segmentos escolares a reflexão e a efetivação da Lei 10.639/2003. Começava ali a minha experiência com responsabilidade social e meu primeiro contato com pessoas que necessitavam que se fizessem cumprir o resgate da contribuição do povo negro nas áreas relevantes do país.

Desse modo, a partir dessa minha formação, fui convidada a trabalhar como secretária da primeira turma do Programa de Licenciatura em Educação do Campo, do agora Instituto Federal do Pará-Campus Tucuruí<sup>1</sup>. Para ocupar o cargo, cujo candidato deveria ter formação em pedagogia, pois além dos serviços comuns atribuídos a uma secretária, a demanda pedagógica do curso ficaria a cargo deste colaborador. Foi a melhor maneira que poderia ter encontrado para começar de fato a minha experiência profissional.

Essa minha trajetória no Programa de Licenciatura foi uma oportunidade única de marcar meus compromissos políticos, contribuir e buscar a reflexão da Lei no cenário educacional do meu Estado. Acompanhar os discentes desde o processo seletivo até a sua formação do curso me fez entender a diversidade da sociedade, na qual estamos inseridos, e que muitas vezes passamos despercebidos, como a realidade da educação do campo e os porquês de professores que atuam em diferentes comunidades do meu Estado parecerem desconhecer a normatização da Lei 10.639/2003 nas diretrizes da educação nacional. O que dizer desses sujeitos que estão no cotidiano escolar, que têm vontade de buscar o novo, apesar de todas as dificuldades do seu dia a dia, em prol de educação de qualidade para este país?

Trabalhar com Licenciatura em educação do Campo permitiu vivenciar todas as situações de dificuldades de nossos, então, discentes/professores, através da pedagogia da alternância, em que visitávamos as comunidades que tinham iniciativas ocultas entre os movimentos negros e de educadores críticos que, mesmo sem ter o reconhecimento da Lei na sua comunidade, ousavam realizar reflexos inspirados na Lei 10.639/2003. E foi assim que eu comecei minha trajetória relacionada à Lei 10.639/2003, com a Educação do campo. Com o trabalho, já nessa área, comecei a enveredar nos estudos afro-brasileiros entre as complexidades dos caminhos da educação do campo, ao conhecer suas verdadeiras realidades, tanto sociais como educacionais de povos historicamente oprimidos.

Desse modo, busquei uma pós-graduação em Direto Educacional. Foi nesta pós-graduação que aprendi os direitos educacionais e, assim tive profundo contato com as Leis que regimentam as IES's (Instituições de Ensino Superior) no nosso país, a importância do ENAD (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes), do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), das Leis do Ministério da Educação, entre outros; mas, principalmente, sobre o direito que todo cidadão brasileiro, nascido ou naturalizado brasileiro, tem de não vivenciar (pré) conceitos depreciativos de origem africana.

---

<sup>1</sup> O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, foi criado pelo Art. 5º, da Lei nº 11.892, de 29/12/2008 através da integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (CEFET) e das Escolas Agrotécnicas Federais de Castanhal e de Marabá (EAFM/EAFC), as quais atuam na rede federal de educação profissional há cem anos, com exceção da EAFMA, criada em 2008.

Outra pós-graduação que fiz foi em Educação para Relações Etnicorraciais. Assim, tive o contato direto com as questões etnicorraciais, com profissionais qualificados para admitir a Lei 10.639/2003 no ensino escolar. Percebi o caráter político, institucional e educacional de agenciar a Lei nas escolas, como uma medida de transversalidade apoiada e planejada em todos os cursos de licenciatura pelo Brasil. Para isso, precisávamos de interlocutores qualificados (nisso, eu confesso que tive desconfiança, baques de medo pelo que a população negra poderia pensar de uma mulher branca trabalhando nessa temática, em qualquer circunstância, principalmente pelo que poderiam pensar de quem não viveu pessoalmente experiências racistas), em que também me senti responsável no levantar a bandeira da Lei 10.639/2003 e assim vivenciar experiências da veiculação de conhecimentos Afro-brasileiros, participar de cursos sobre História e Cultura Afro-brasileira, para que a minha trajetória profissional e minha vida acadêmica pudessem ser um reduto distinto de discussão das questões raciais entre os meus interlocutores, da cultura negra e de luta dos negros por uma educação crítica e inovadora nos seus movimentos.

Esse movimento de formação me proporcionou outro olhar, além da cor de minha pele e me fez desconstruir um conservadorismo eurocêntrico que vivi por décadas e reforça privilégios e regalias de uma elite que não me representava. O que para mim sempre foi “natural”, passou por profundas distorções do que foi socialmente imposto por uma oligarquia brasileira. Nesse sentido, precisei me despir de todos os preconceitos e mais ainda identificá-los com *status quo* de uma classe social e entender que os outros também têm direitos conquistados.

As considerações desse trabalho foram reunidas em torno dos desafios da implementação da Lei 10.639/03 no contexto da Educação do Campo no Estado do Pará, pela relevância com que a Lei que foi tratada em face da prática pedagógica dos agentes escolares dos Municípios que compõem a Região do entorno do Lago de Tucuruí (Breu Branco, Tucuruí, Novo Repartimento, Goianésia do Pará e Jacundá). Confere, ainda, o problema de analisar como se está construindo uma base de currículo adaptado com a necessidade de se fundamentar, de maneira articulada entre as disciplinas, as formas como os sujeitos escolares, historicamente possam refletir a educação das relações etnicorraciais na escola, aprender a história e cultura africana, como estes conhecimentos podem expressar a realidade afro-brasileira, e como os alunos podem pensar sobre a Lei 10.639/03.

Este trabalho tratou de olhar o vínculo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais (a Lei 10.639/03, lei 11.645/08) com as matérias escolares da Educação do Campo, de forma a compreender a prática pedagógica desenvolvida no processo de escolarização da história e cultura africana desse grupo social.

Assim, me permito, a partir radicalmente do ponto de que em 2003, foi sancionada uma Lei: A Lei 10.639, que criou o Art. 26-A da Lei 9394/96 (LDB): “a obrigatoriedade de História e Cultura Afro-Brasileira no ensino fundamental e médio das escolas” (BRASIL, 2003) e que posteriormente foi alterado pela lei 11.645. Com base nesta Lei, foram homologados Resolução Nº 01/2004 e o Parecer Nº CNE/CP003/2004, que trata das diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

É sabido que mais de dez anos após a publicação desta Lei, o que se percebe é a tentativa de muitos educadores engajados com a cultura afro-brasileira em fazê-la ser cumprida e não omiti-la mais, como tem sido, mas que minhas palavras sejam nesse tom de denúncia:

“[...] um ariete contra o conservadorismo e outros, e das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação serão decisivas, para implementação dessa lei de ouro. Felizmente estamos mais do que alertas entusiasmados. Vamos permitir que se repita a outra Lei Áurea? É irresponsabilidade inadmissível lançar a Lei 10.639/2003 à sua própria sorte. (PEREIRA & SILVA, 2010, p. 106).

Para nós, o currículo é um instrumento importante para a prática pedagógica do professor, pois é a partir dele que os docentes relacionam os vários conteúdos disciplinares do cotidiano escolar à formação dos alunos e às especificidades da sociedade em que a escola está inserida.

O termo currículo, tradicionalmente tem sua origem do latim *curriculum*, que significa trajeto, trajetória ou caminho. Sua identidade dentro da escola como currículo escolar conceberia o movimento do sujeito aluno no seu processo de aprender, a partir de um rol de conhecimentos disciplinares escolhidos pela escola.

Arroyo (2011) assevera que a função política do currículo é preceituar a reflexão do aluno de forma a pensar a realidade pedagógica desenvolvendo a lógica dialética. Para Libanêo (1994) desenvolvê-lo por meio de planos de ensino, a escola apropria-se do conhecimento sistematizado, confrontando-o com o saber que o aluno traz da sua realidade, a ideologia posta e as suas relações sociais. Nessa justaposição o currículo não é apenas os conhecimentos científicos historicamente construídos pela humanidade, mas a reflexão do que a escola pode desenvolver sobre esses conhecimentos, sua capacidade dialógica com a realidade social, Sacristán, (2000).

A qualidade dessa dialogicidade é assentada pelo modo como o conhecimento é escolhido, apresentado e discutido na escola. Isso tem a ver com o Projeto Político Pedagógico da escola, do professor e o seu ideário filosófico, ideológico de currículo, ele ainda é um território de disputa dentro das escolas. É o que Arroyo (2011) diz que é a partir dele se esquematiza o quadro curricular, ou seja, a uma lista de atividades ou um caminho para a reflexão pedagógica?

Entende-se, portanto, que é com essa nova representação pedagógica de contextualizar a implementação de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país e, assim, formar educadores para lecionar nas séries conclusivas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas escolas rurais e/ou citadinas, que o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), instituem o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO).

O PROCAMPO foi criado em 2004 pelo governo LULA, visando ao incentivo das instituições de Ensino Superior na implantação de cursos de formação de professores para um público que se faz na luta por uma educação crítica e de qualidade. O parâmetro para tal formação, segundo os documentos oficiais do Programa, deve dialogar com a luta pela terra, pela consolidação dos direitos fundamentais como educação, saúde, habitação, renda, trabalho e, principalmente, se articular com a luta contra o modelo de sociedade exclusivamente capitalista, pautada na lógica do capital e nas desigualdades sociais.

Essa outra visão – nova, dialógica e igualitária – se traduz no enfrentamento de grandes desafios para a educação do campo. Ela precisa contemplar o modo de vida das populações do campo, contribuindo para superar o modelo de educação urbanocêntrica que ainda persiste na realidade rural, buscando outras possibilidades de educação, visando à transformação social e à emancipação humana.

O interesse pelo tema se conduz nas lutas reivindicatórias, portanto, por se tratar de um estudo de “pedagogias outras” (ARROYO, 2012) tanto para o âmbito educacional, como o acadêmico e o social. Ele contempla não somente análises sobre a educação do campo, mas também sobre o trato das questões etnicorraciais nos processos de formação de professores que atuarão nos diversos contextos rurais. Este motivo nos convida a refletir sobre as experiências de formação de professores que estão a construir novas formas de pensar e conduzir, pedagogicamente, a formação humana, respeitando as especificidades dos sujeitos envolvidos.

Ora, o modelo de educação do campo que ainda persiste no Brasil precisa dar passos significativos na consolidação de concepções transformadoras e emancipatórias do ponto de vista social, cultural, político, econômico e ambiental. Uma educação *do e para* o campo precisa estar pautada na democratização dos recursos naturais, da terra, da água, da alimentação, precisa assim dialogar com a luta pela reforma agrária, pelo respeito e desenvolvimento de “pedagogias outras” nas diversas comunidades étnicas (quilombolas, indígenas etc.).

Nesse contexto, propus-me a seguinte problemática: Em que medida os egressos do Programa de Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) do IFPA estão tratando das questões etnicorraciais nos processos de ensino-aprendizagem nos diversos contextos rurais que atuam, ou não, no tocante ao desenvolvimento da Educação para as Relações Etnicorraciais, de acordo com a Lei 10639/03.

Para tanto, foram levantadas as questões norteadoras que se desenvolveram nesse trabalho de pesquisa: em que momentos e como se apresentam as questões etnicorraciais no Projeto Pedagógico da escola na qual o referido professor trabalha? Quando mencionadas as questões etnicorraciais, com que ênfase ou grau de importância essas questões são abordadas, em sua relação com a formação discente? No currículo, como se articulam a necessidade da Educação para Relações Etnicorraciais com as demandas políticas e culturais do campo?

Desse modo, temos como objetivo central, neste trabalho, analisar e apreender a prática docente dos professores egressos do Programa de Licenciatura em Educação do Campo do IFPA – Campus Tucuruí, à luz da Lei 10.639/03 e como eles fazem uso da Lei no seu campo pedagógico de ensino e aprendizagem da história dos africanos, a luta dos negros no Brasil, da cultura negra no Brasil e o negro na formação da sociedade brasileira.

O Artigo 26-A da Lei 9394/96 traz para legislação escolar as questões etnicorraciais, envolvendo as temáticas africanas e indígenas, porém, nossas reflexões e pesquisa estão centradas na Lei 10.639/03. Sabemos da importância de discutir as condições dos povos indígenas que também são moldadas por visões racistas e eurocêntricas. Porém, apesar do modo de entendimento na formação do povo brasileiro está pautado nessa visão, vamos nos dedicar a conhecer a Lei 10.639/03 e sua aplicação entre os professores egressos do Programa de Licenciatura em Educação do Campo do IFPA – Campus Tucuruí.

Assim, procurou-se explorar especificamente os objetivos que irão identificar como se apresentam as questões etnicorraciais no Projeto Político Pedagógico em que o docente leciona; analisar com qual ênfase as questões etnicorraciais são abordadas, em sua relação com a formação de agente escolares e avaliar a necessidade da educação para que as relações etnicorraciais possam interagir com as demandas políticas e culturais do campo.

Esta pesquisa adotará como referencial teórico, no bojo do trabalho, as principais proposições de Caldart (2004), destaque nas discussões sobre a concepção de Educação do Campo; com Coelho e Coelho (2008) e Munanga (2006) procurou-se referenciar para as análises em torno das questões etnicorraciais e formação docente; e em Sacristán (1998), como aporte para a concepção e análise do currículo.

Os interlocutores, entre outros, foram escolhidos, metodologicamente, para dialogar com o sistema educacional da escola e dispositivos estabelecidos pela legislação, a fim de discutir a capacitação dos educadores no contexto da Educação do Campo, não apenas os professores, mas a equipe escolar como um todo, para que assim, pudessem refletir no intuito de desconstruir e desmitificar a África distorcida que a escola burguesa preconiza e apresentar a África real aos seus alunos.

Com formação frágil, por meio da qual não consegue estabelecer nexos entre conhecimento de sua área e o saber escolar, os professores veem-se cada vez mais dependentes do livro didático, visto não apenas como recurso didático para o aluno, mas como fonte de informação para o próprio docente. (COELHO E COELHO, 2008, p.119).

A escola, enquanto local em que se constrói e produz conhecimentos, muitas vezes apropriados pela classe burguesa, também se traduz em espaço em que se reproduz a estrutura da sociedade capitalista hegemônica e dominante, que gera desigualdade e exclusão (BORDIEU, 1992). Sendo assim, a escola é uma instituição que reflete na sociedade os princípios e valores do universo capitalista, como o preconceito, a discriminação, o racismo e contribui para invisibilizar e inferiorizar as pessoas, desqualificando-as em função de sua cor ou outra característica própria de sua etnia. Este processo, além de perverso do ponto de vista da exclusão social, também contribui para a baixa autoestima dos alunos negros nas escolas, o que, muitas vezes, tem resultado na exclusão da população afro-brasileira do direito à escola.

As escolas abordadas nesta pesquisa são de contextos diferentes, mesmo assim, se fazem semelhantes em vários aspectos específicos, por se tratarem de escolas localizadas no campo, mas com contextos diferentes. A primeira é uma escola de Ensino Fundamental localizada dentro de um quilombo no Município de Breu Branco, construída para atender aos moradores daquela comunidade. A segunda se trata de uma escola de nucleação<sup>2</sup> localizada no Município de Tucuruí, onde algumas escolas da região do campo do Município foram desativadas e seus alunos deslocados para esta escola núcleo, entre outras. Acredita-se que fazer um paralelo entre essas situações pode ser revelador das contradições que permeiam os diversos contextos na educação do campo da Amazônia.

Este trabalho está dividido em quatro partes. A primeira diz respeito à contextualização do Programa PROCAMPO no Instituto Federal do Pará – Campus Tucuruí, evidenciando a origem do PROCAMPO, seus sujeitos e objetivos. A segunda focaliza a implementação da Lei 10.639/03 no PROCAMPO, analisando os limites e possibilidades para garantir uma Educação Superior de qualidade nos cursos de formação de professores, materializando-se as questões que envolvem as Relações Etnicorraciais nas Escolas do Campo. A terceira trará a metodologia usada para caminhos da pesquisa e chegar aos seus fins. A quarta apresenta as análises de relatos de docente Curso de Educação do Campo a partir do desenvolvimento da disciplina em ERER, a fim de diagnosticar a importância da mesma, não somente para o IFPA enquanto instituição superior, mas, sobretudo, para os profissionais e alunos das Escolas do Campo.

---

<sup>2</sup> A nucleação escolar ou as escolas-polo, consistem em fechar as escolas de classes multisseriadas isoladas e o redirecionar os estudantes e professores para escolas maiores nos centros urbanos ou no próprio meio rural, em outras comunidades.

## **CAPITULO I - EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS NA ESCOLA E OS DESAFIOS APRESENTADOS PELA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03: CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROCAMPO NO IFPA – CAMPUS TUCURUÍ**

*“A educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.” Paulo Freire.*

A educação do campo surge de reivindicações das populações inseridas no campo e por isso necessita acontecer no campo e para o campo. Este tipo de projeto de educação deve se articular com o projeto político e econômico dentro de uma concepção social e política para a maioria da população brasileira, em que o projeto de sociedade democrática confronte o modelo de sociedade capitalista pautado no consumo, no lucro e na concentração de renda.

Essa educação é indissociável da luta pela terra, da luta pela reforma agrária, pela igualdade, da luta por melhores condições de vida no campo, por melhores oportunidades de educação de qualidade, por respeito ao direito às diferenças – sejam elas raciais, religiosas, ou de gênero.

A Educação do Campo e o trato sobre as questões etnicorraciais se assemelham fortemente, pois a ambas, pouca atenção lhes foram dadas em termos de políticas públicas no Brasil. E é sabido que somente através de lutas por direitos educacionais reivindicatórios se alcança direito e conquistas sociais para as populações do campo e negras.

A partir do referido contexto, desconstruindo um modelo de sociedade permeado de discriminação racial, a Lei nº 10.639/2003 juntamente com a Resolução CNE/CP nº 1/2004, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações Etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana e o Parecer CNE/CP nº 003/2004, homologado em 19 de maio de 2004 pelo Ministro da Educação viabilizaram a construção do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2008) que constituem um exercício pleno de cidadania para os negros nos cursos de formação de professores que estão incorporando em seu currículo o estudo sobre as questões etnicorraciais em sua formação docente.

Desse modo, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (2008), cabe à escola o papel de desconstruir a representação de que o afrodescendente tem como único atributo à descendência escrava, subalterna ou dominada. Sendo assim, a escola pode (e deve) se traduzir em um espaço privilegiado para a promoção da igualdade e eliminação de toda forma de discriminação, preconceito e racismo.

Com relação a Educação do Campo de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 em seu capítulo II, Artigo 28, prevê direcionamentos específicos para escola do campo, como:

I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - Adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Nesse sentido, a nova LDB estabelece diretrizes para uma educação do campo – um passo decisivo para o reconhecimento das lutas históricas do Movimento Negro brasileiro no campo. Entretanto, na prática, esta educação tem se mostrado insuficiente para atender às necessidades e demandas das populações do campo, que é diversa, plural, heterogênea.

Sacristán (1998, p. 160) destaca que “A melhora dos meios que traduzem e elaboram o currículo é uma via de eficácia reconhecida para elevar a qualidade do ensino, daí a necessidade de considerá-la numa política de renovação curricular [...]”.

Ora, sabe-se que o currículo é peça Fundamental na prática pedagógica, o qual traz em sua concepção conceitos e ideologias, que prevalece em determinadas classes, a fim de estabelecer uma relação de poder (SILVA, 2010).

Tomaz Tadeu da Silva (2010) preconiza que:

[...] o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade. (SILVA, 2010, p.13-14)

Caldart (2004) defende o direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. É, portanto, um olhar para a educação do campo como direito. Este direito é garantido mediante a luta do movimento por uma educação do campo. Movimento este que não pode ser ignorado nos programas de formação de professores do campo.

Nesse sentido, Coelho (2008) ressalta:

[...] Os cursos de formação de professores não preparam os futuros profissionais para enfrentarem o processo educativo como uma totalidade, na qual a formação da identidade é etapa fundamental. E mais. Não encaminham procedimentos para a superação de vícios presentes na cultura brasileira hegemônica, na qual proliferam mecanismos de discriminação e práticas preconceituosas. (COELHO, 2008, p.108)

O trato das questões etnicorraciais nos cursos de licenciatura é algo recente. Segundo Coelho e Coelho:

A licenciatura, no Brasil, conhece um tipo de formação peculiar: a formação é dividida em dois conjuntos de conhecimentos: o conhecimento específico da área escolhida pelo licenciado e o conhecimento próprio do fazer docente. Via de regra, esse princípio se materializa nos currículos dos cursos de licenciatura: a maior parte deles concentra-se no aprendizado da área específica – seja elas Artes, Letras, Biologia, História ou Matemática – oferecido pelo próprio curso; a formação docente, porém, ocupa parte reduzida do currículo. (COELHO e COELHO, 2008, p. 113)

A grande maioria dos cursos de licenciatura continuam calcados nas áreas específicas, e a formação para a docência é pouco fomentada, o que acaba gerando sérios problemas – como a insegurança, práticas conteudistas, pois segundo Coelho e Coelho (2008) o uso excessivo do livro didático se revelam na fragilidade do professor na sala de aula, especialmente quando confrontado com perspectivas transformadoras e emancipatórias.

Na atual conjuntura da educação do país há uma insistente lacuna na formação de professores, no que tange ao preparo para lidar com as questões etnicorraciais.

O compromisso em assumir uma postura de inclusão para todos os membros de diferentes grupos etnicorraciais formadores da população brasileira dar-se-á quando, de fato, se acreditar na capacidade de se exercitar a alteridade dentro do ambiente organizacional. Assim, a real percepção do racismo embutido nas instituições públicas e privadas, é importante, pois combatê-lo de forma sistemática é mandatório para que o Brasil alcance o desenvolvimento, juntamente com a conquista da democracia racial. (SISS et al, 2011, p. 113).

Coelho & Coelho (2008, p.109) ressaltam que “a prática dos professores é marcada pelo improvisado, ou seja, sem informação de ordem teórica, sem respaldo na literatura pertinente”, o que colabora para a inviabilidade criar condições para realizar e desenvolver processos educativos exitosos.

Para que o sistema educacional cumpra os dispositivos estabelecidos por esta legislação, torna-se necessário que haja uma maior capacitação dos educadores deste país, não apenas os professores, mas a equipe escolar em sua totalidade, para que assim possam formá-los no intuito de contribuir para desmitificar a África conhecida nas escolas e apresentar a África real aos seus alunos.

Com formação frágil, por meio da qual não consegue estabelecer nexos entre conhecimento de sua área e o saber escolar, os professores veem-se cada vez mais dependentes do livro didático, visto não apenas como recurso didático para o aluno, mas como fonte de informação para o próprio docente. (COELHO & COELHO, 2008 p.119).

Como os autores supracitados relatam, os próprios professores não conhecem a África em sua especificidade. Para esses autores, os professores são também são vítimas de uma história única, contada a partir de olhares que desconheciam ou desmereciam o continente, invisibilizando suas particularidades.

Sendo assim, a escola é uma instituição que reflete a sociedade, assim como reproduz o preconceito, o racismo e, contribui para invisibilizar e inferiorizar as pessoas, desqualificando-as em função de sua cor ou outra característica própria de sua etnia. “[...] a desigualdade racial na instrução escolar resulta em certa medida do não investimento em uma escola pública de qualidade, na qual professores e professoras estejam preparados e atentos para a diversidade racial” (CAVALLEIRO, 2004, p. 117).

O PROCAMPO, como uma prática educacional de valorização das diversidades e a equidade em suas ações pedagógicas, tem a missão de promover a formação superior dos professores em exercício na rede pública das escolas do campo e de educadores que atuam em experiências alternativas/afirmativas em educação do campo, por meio da estratégia de formação por áreas de conhecimento, de modo a expandir a oferta de educação básica de qualidade nas áreas rurais, sem que seja necessária as multisséries ou a nucleação escolar.<sup>3</sup>. Segundo Hage (2005, p. 4) “as escolas multisseriadas, em que pesem todas as mazelas explicitadas, têm assumido a responsabilidade quanto à iniciação escolar da grande maioria dos sujeitos no campo”.

E se tratando da formação e do cotidiano do professor, Hage ressalta:

Identificamos ainda as angústias sentidas pelos professores ao organizar o trabalho pedagógico justamente porque assumem a visão da multissérie enquanto "junção de várias séries ao mesmo tempo e num mesmo espaço", passando a elaborar tantos planos de ensino e estratégias de avaliação da aprendizagem diferenciados quantas forem as séries presentes em sua turma. Como resultado, os professores se sentem ansiosos ao pretender realizar o trabalho da melhor forma possível e, ao mesmo tempo, perdidos, carecendo de apoio para organizar o tempo escolar, numa situação em que atua em várias séries concomitantemente. (HAGE, 2006 p.309)

Portanto, o PROCAMPO surge para dar respostas às reivindicações das populações rurais a uma educação específica para a realidade do campo, contemplando o seu modo de vida, de trabalho, suas relações, seu território, a natureza, a sua cultura, as suas vivências, experiências e saberes.

### **1.1 - PROCAMPO no IFPA – Campus Tucuruí**

Com a preocupação em construir uma Licenciatura em Educação do Campo para formar educadores com o compromisso em desenvolver uma Educação Básica de qualidade

---

<sup>3</sup> Na região Norte do Brasil, a nucleação consiste em criar uma única escola para atender as crianças e jovens que antes estudavam em escolas diferentes, sem que sejam consideradas as implicações sócio-geográficas dessa mudança.

para os alunos do/e no campo<sup>4</sup>, que o Programa de Licenciatura em Educação do Campo – IFPA foi pensado e vem se desenhando no Estado do Pará, especificamente no Campus Tucuruí, partindo da:

“[...] necessidade de que seus educadores e educandos se dediquem a estudar e formular sobre a concepção de escola e sobre a sua função social a partir da realidade dos trabalhadores do campo, tendo como horizonte a construção da escola a que tem direito e que necessita a classe trabalhadora.” (CALDART, 2010, p. 7)

Foi a partir dessa concepção de escola que o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo do IFPA campus Tucuruí foi pensado e pensaram sua materialização nas práticas educativas escolares que tem com a consciência política da diversidade, do fortalecimento de identidade e de direitos sociais e ações de combate as discriminações no interior das escolas do Estado do Pará. Estas práticas devem estar diretamente ligadas à realidade de vida dos educandos (trabalhadores rurais, populações negras, camponeses, agricultores, assentados, quilombolas, extrativistas, pescadores<sup>5</sup>). Além de contextualizada, deve ser capaz de proporcionar reflexões sobre a realidade social e construir caminhos alternativos frente ao modelo de sociedade capitalista, que prima pelo acúmulo de riqueza e poder.

Fernandes & Molina (2004) destacam que a Educação do Campo surge como um paradigma construído nos últimos anos pelos sujeitos sociais do campo. Este paradigma é resultado da luta dos movimentos sociais camponeses contra o modelo de educação rural que ainda predomina nas escolas do meio rural, considerada descontextualizada e urbanocêntrica, que considera o campo enquanto lugar do atraso. Este paradigma traz a concepção de uma educação construída pelos próprios sujeitos do campo, concebendo o campo como espaço de gente, de vida, de trabalho, de cultura, de relações.

Historicamente, a escola tem sido vista como espaço de reprodução social, de segregação, de exclusão, de discriminação. Entretanto, essa mesma escola pode estar a serviço de outra lógica, promovendo a consciência e a reflexão sobre a realidade social. Pois,

Os fazeres docentes, assim como as práticas familiares e as demais relações sociais estabelecidas, não estão descoladas de uma realidade social e cultural que os conformam. Ao mesmo tempo, a família, a escola e as relações de trabalho não apenas reproduzem a sociedade e a cultura onde são geradas, mas, ao reproduzirem-na (sociedade e cultura a que pertencem), as transformam. (CALDART, 2010, p. 87)

Desse modo, o currículo da escola é considerado um instrumento que reproduz a sociedade, as suas relações, reflete a sua estrutura desigual, marcada pelo preconceito, discriminação e exclusão. Entretanto, ela também pode ser um espaço de desconstrução desta mesma sociedade, de construção de novas práticas, posturas, atitudes e relações.

A formação patriarcal no Brasil explica-se, tanto nas suas virtudes como defeitos, menos em termos de ‘raça’ e de ‘religião’ do que em termos econômicos, de experiência de cultura e de organização de família, que foi a unidade colonizadora (FREYRE, 2006, p. 48).

No contexto da Lei 10.639/2003 a escola, pode sim fazer o movimento contrário, ser uma aliada na construção de uma sociedade em que a centralidade esteja focada nas diversidades dos sujeitos escolares e não no capital. Frente a isto, o Programa de Educação do Campo do PROCAMPO foi fomentando a complexidade da formação dos professores atravessados por seus contextos culturais e históricos, em sua materialidade, partiu de uma

4 Segundo Caldart (2002, p.18), “[...] No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.”

<sup>5</sup> Sujeitos Sociais do Campo expressado por Caldart (2002).

formação “[...] visando a uma atuação pedagógica de perspectiva inter e transdisciplinar, que articule as diferentes dimensões da formação humana” (RODRIGUES, 2010, p. 101).

É neste contexto que a Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Ciências Humanas ou Ciências da Natureza e Matemática do IFPA percebeu a fragilidade dos currículos oficiais do dispositivo legal da Lei 10.639/2003 para a ampliação da oportunidade de ofertar maior possibilidade àqueles que, de fato, estão fora da Rede de Ensino: os professores da zona rural que não possuem formação de nível superior.

Caldart (2004) destaca que é direito da população ser educada no lugar onde vive, defende o direito a uma educação pensada desde o seu lugar, com sua participação vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. É, portanto, um olhar para a educação do campo como direito universal, humano e social.

O Estatuto Interno do Instituto Federal de Educação de 2009 assevera que a pasta de Ciência e Tecnologia do Pará foi criado pelo Art. 5º, da Lei nº 11.892, de 29/12/2008 através da integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (CEFET) e das Escolas Agrotécnicas Federais de Castanhal e de Marabá (EAFIC/EAFMA), as quais atuam na Rede Federal de Educação Profissional há cem anos, com exceção da EAFMA, criada em 2008.

Uma das finalidades da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é instituir nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia a oferta de educação profissional e tecnológica em todos os seus níveis e modalidades de ensino. No seu estatuto de 2009, um dos objetivos centrais é formar e qualificar cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional.

Entretanto, várias histórias de vida e professores sinalizam o valor de considerar a diversidade existente na constituição identidades de sujeitos do Estado do Pará, embora sejam de distintos lugares, assim distribuídos por Municípios: 09 (nove) de Breu Branco, 05 (cinco) de Goianésia do Pará, 05 (cinco) de Itupiranga, 12 (doze) de Jacundá, 03 (três) de Nova Ipixuna, 18 (dezoito) de Novo Repartimento e 08 (oito) de Tucuruí, esses egressos/docentes têm em comum o fato de serem professores da zona rural dos Municípios do entorno do lago da Usina Hidrelétrica de Tucuruí e terem tido dificuldade para adentrar o Ensino Superior. Articulado a esse pensamento, acrescenta-se que:

As populações do campo incorporam em si uma visão que é um verdadeiro círculo vicioso: sair do campo para continuar a ter escola, e ter escola para poder sair do campo. [...] é preciso compreender que por traz das indicações geográficas e da frieza de dados estatísticos está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e tem relações sociais específicas que compõe a vida no e do campo. (CALDART, 2004, p. 150).

O pensamento da autora vem demonstrar a realidade encontrada no primeiro dia de aula da turma: todos pensavam desta maneira. Mas, em contrapartida, estavam ali, dando os primeiros passos para não mais propagarem este pensamento com seus alunos.

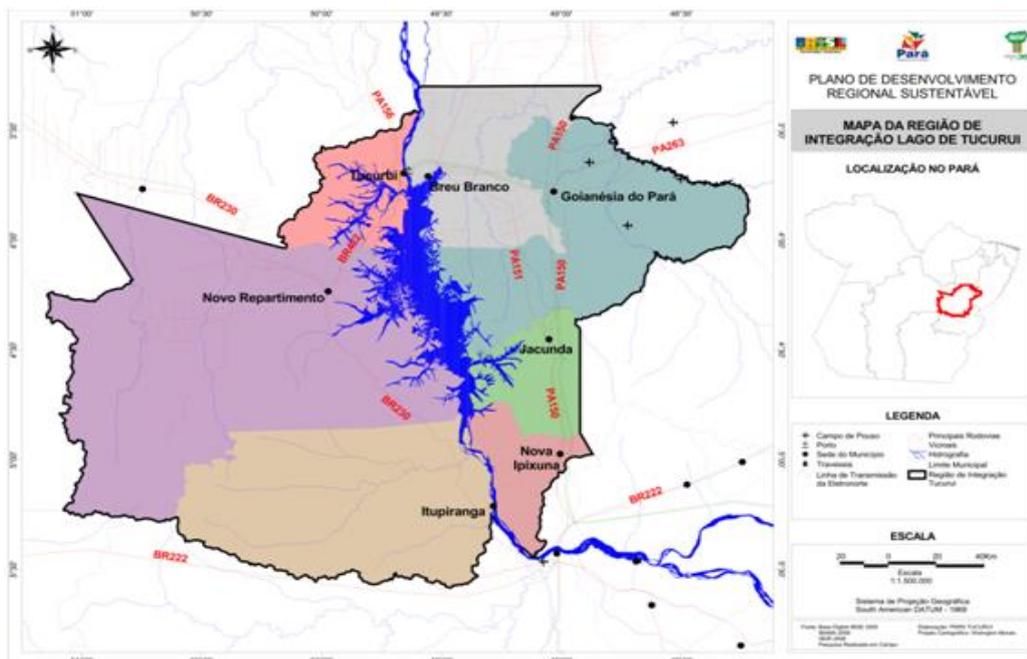


Figura 1 - Mapa – Região do Lago de Tucuruí

A Escola do Campo nasceu de reivindicações das populações do campo e da preocupação da contribuição da identidade do Estado do Pará nas ações etnicorraciais na formação do povo brasileiro. É um projeto de educação que se articula com os projetos sociais e econômicos dentro de um projeto maior de composição da maioria da população brasileira, se contrapõe ao modelo de sociedade capitalista pautado no consumo, no lucro e na concentração de renda.

De certa maneira, os egressos do PROCAMPO viram no programa a oportunidade de mudarem não só a sua própria realidade, mas de poder contribuir com reflexão da diversidade que compõe a realidade da comunidade onde vivem, da escola onde lecionam e, porque não dizer, de seus Municípios.

Para Catani (2002) a questão da demanda, da diversificação institucional e da consciência sobre a importância da educação superior para o desenvolvimento sócio-cultural e econômico é o que implica em grandes desafios e dificuldades. Isso se deve, em grande parte, a um mundo em permanente mutação e a uma sociedade que tende, cada vez mais, a transformar-se em sociedade do conhecimento.

As Instituições de Ensino Superior (IES), atualmente vêm trabalhando a partir da colaboração existente entre os acadêmicos que buscam o avanço da ciência e da contribuição da população negra na constituição da identidade da sociedade brasileira. Por razões históricas e culturais, as razões mercadológicas e os projetos políticos diferem muito uns dos outros, resultando, com isso, diferentes sistemas e instituições de Educação Superior, facilitando, assim, a disseminação da concepção de Educação do Campo como construção do povo brasileiro, da diversidade cultural na construção da sociedade brasileira em seus projetos políticos e pedagógicos.

Cabe realçar que os nossos cursos de Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) têm seus currículos pautado na pedagogia da alternância, que chegou a ao Brasil nos anos 60 através de religiosos franceses. A Pedagogia da Alternância surgiu como uma proposta de educação do campo voltada ao desenvolvimento dos jovens do meio rural, a melhoria da qualidade de vida de suas famílias e da comunidade onde eles estão inseridos. Para atingir essa finalidade integraram-se temas rurais e urbanos, garantindo a integralidade da proposta.

Inicialmente, compreendemos que com a técnica no processo de cultivo da terra, a Pedagogia da Alternância começou a referenciar um pouco de história de vida, a forma singular do homem do campo, os valores, as relações pessoais e grupais como unidade de sentido na constituição da sociedade brasileira. Porém, os estudos dispostos em configuração da modernização da agricultura, a educação rural profissionalizante teve um papel de negação desta condição.

Assim também o objetivo final da educação não é o desenvolvimento da ciência e da tecnologia – é a relação do homem como pessoa humana e que transcende o objetivo final desses conhecimentos e supõe o despertar da espontaneidade vital do educando e o alargamento constante de sua opinião. (SPEYER, 1983, p. 77).

Teixeira (2006) analisa as relações entre o Ensino Superior e o Movimento dos Trabalhadores Rurais, ressaltando as discordâncias acadêmicas e político-sociais da questão da produção de conhecimentos da pluralidade da cultura do povo brasileiro. O autor buscou compreender o impacto da formação de nível superior para trabalhadores rurais, através do ensino baseado na Pedagogia da Alternância.

Por empregar, na execução do processo de ensino-aprendizagem, princípios educativos modernos, tais como o envolvimento e a participação dos pais na educação formal dos filhos e na gestão da escola, embasamento teórico construtivista e adoção de método dialético de ensino, a Pedagogia da Alternância constitui-se numa proposta educacional inovadora. (AZEVEDO, 1998, p.117)

Além disso, para o entendimento do valor da contribuição da cultura do homem do campo na sociedade brasileira, é necessário que a educação em alternância tenha uma associação de base familiar e profissional, que seja responsável pela sua gestão na reflexão da pluralidade do povo brasileiro.

Desse modo, a pedagogia da alternância resgata, uma realidade integrativa entre o teórico e o prático, entre a educação e a vivência de seus alunos, vencendo a distância encontrada entre a educação rural tradicional, vida cotidiana e a educação. Essa integração um significa um avanço no sentido de garantir uma educação com motivação e principalmente participação dos que nela estiverem envolvidos.

## **1.2 - Questões Etnicorraciais e a Licenciatura em Educação do Campo**

A referida pesquisa pretende deflagrar o passado que sempre surge para nos confirmar tudo que no presente e isso é nítido, nosso país vive envolto ao Mito da Democracia Racial, mas na verdade a democracia deixa a desejar em várias outras áreas, e o que se vê sempre é a tentativa de suprir uma desigualdade já existente e difundida há anos, desde a colonização. Assim pode-se dizer que:

O mito da democracia racial pode ser compreendido, então, como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial em brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre esses dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminação construídos sobre esse grupo racial. (GOMES, 2005 p.57).

Em relação à Educação do Campo, segundo Freitas & Molina (2011) ela é parte de uma concepção ligada à luta pela terra, pela reforma agrária, pela igualdade, por melhores condições de vida no campo, por melhores oportunidades, por respeito às diferenças, sejam elas raciais, religiosas, sexuais, etc. Nisso, se assemelha as questões Etnicorraciais, que é o resultado de uma luta do Movimento Negro no Brasil que se materializou através da criação da Lei 10.639/03.

Essas questões têm sido debatidas antes mesmo da Lei da abolição, uma luta constante por lugares na sociedade, a participação em condições de igualdade no mercado de trabalho,

Educação Superior, meios de comunicação, cinema, televisão, apesar de ainda estar muito aquém do que se tem direito.

Desde a formação das instituições de ensino superior no século dezanove, não houve jamais um projeto, nenhuma discussão sobre a composição da elite que se diplomaria nas Faculdades de Direito, Medicina, Farmácia e Engenharia existentes naquela época. A atual composição racial da nossa comunidade universitária é um reflexo apto da história do Brasil após a abolição. (CARVALHO, 2002, p.4).

No atual cenário educacional, o preconceito e a discriminação racial estão entre os principais motivadores da evasão das pessoas negras no ambiente escolar. A escola, enquanto local em que se constrói e produz conhecimentos, também se traduz em espaço em que se reproduz a estrutura de uma sociedade hegemônica e dominante.

Como reflexo deste abandono, o novo volume do Censo Demográfico de 2010 apontou a grande diferença que existe no acesso a níveis de ensino pela população negra. No grupo de pessoas de 15 a 24 anos que frequentava o nível superior, 31,1% dos estudantes eram brancos, enquanto apenas 12,8% eram pretos e 13,4% pardos.

Segundo dados divulgados pelo IBGE, os negros (pretos e pardos) eram a maioria da população brasileira em 2014, representando 53,6% da população. Os brasileiros que se declaravam brancos eram 45,5%. Os negros representavam apenas 17,4% da parcela mais rica do país em 2014.

No que se refere à diversificação das Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil, as Questões Etnicorraciais passaram a ser assunto constante de monografias, dissertações e teses na esfera do ensino superior, se tornando um campo de pesquisa vasto e explorável. Contudo, no campo educacional, “[...] a escola tem se constituído em uma instância de propagação e reprodução de discriminação e preconceito” (COELHO, 2005, p. 201).

Por este motivo, foram necessárias com intensidade as lutas do Movimento Negro e de outros setores dos movimentos sociais para que então fosse aprovada em janeiro de 2003, a Lei nº 10.639/03, que traz novos desafios à educação escolar brasileira. Esta Lei traz novos elementos de condução da educação escolar incorporando-os ao currículo as contribuições africanas para a construção da cultura e identidade da sociedade brasileira. Assim, a História e Cultura Afro-brasileira tornam-se obrigatória no Ensino Fundamental e Médio, sendo introduzidas como novos conteúdos que dizem respeito ao povo negro.

Torna-se importante verificar a centralidade do que trata a Lei nº 10.639/2003 de 09 de janeiro de 2003 na íntegra:

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

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

§ 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 Brasileira. (BRASIL, 2003).

Pode-se inferir que a Lei nº 10.639/2003 tem se traduzido em um instrumento legal, importante, capaz de materializar e dar visibilidade à história e cultura negra africana como elemento fundamental para a formação do povo brasileiro.

No tocante à Resolução nº 1, de 17 de Junho de 2004, estabelece que:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004. (MEC, 2009).

A resolução acima corrobora os aspectos que são fundamentalmente importantes a serem observadas pelas Instituições de Ensino Superior.

A Lei n. 10.639/2003 pode ser considerada um ponto de chegada de uma luta histórica da população negra para se ver retratada com o mesmo valor dos outros povos que para aqui vieram, e um ponto de partida para uma mudança social. Na política educacional, a implementação da Lei n. 10.639/2003 significa ruptura profunda com um tipo de postura pedagógica que não reconhece as diferenças resultantes do nosso processo de formação nacional. Para além do impacto positivo junto à população negra, essa lei deve ser encarada como desafio fundamental do conjunto das políticas que visam a melhoria da qualidade da educação brasileira para todos e todas. (Contribuições para a implementação da Lei 10.639/2003 – MEC – Grupo de Trabalho Interministerial, 2008, p. 10).

Evidencia-se neste documento o que representa esta Lei no contexto das lutas históricas travadas pela população negra no Brasil e que pode resultar em mudança social. Implementar a Lei pode significar transformações pedagógicas tanto no âmbito das políticas educacionais nacionais, quanto na própria prática pedagógica de docentes.

Esta Lei é vista como grande avanço no que concerne aos direitos da população negra de ser tratada com respeito e dignidade humana na sociedade. Ela também vem contribuir para o combate e enfrentamento à problemática do racismo, preconceito e discriminação presente no campo educacional e na sociedade brasileira.

A Lei n. 10.639/2003, que altera a LDB tem foco na educação escolar, e deve ser cumprida pelos sistemas de ensino. Não obstante, observa-se que os conselhos de educação, as secretarias estaduais e municipais de educação e o próprio Ministério da Educação não vêm atuando de forma sistemática e integrada no sentido de divulgá-la e de criar as condições sistêmicas para a sua efetiva aplicação. (Contribuições para a implementação da Lei 10.639/2003 – MEC – Grupo de Trabalho Interministerial, 2008, p. 13).

Esta afirmação reforça a ideia de que os Sistemas de Ensino são chamados a cumprir a Lei 10.639/03. Entretanto, na prática, os Sistemas de Ensino Estaduais, Municipais e Conselhos de Educação não estão efetivamente consolidando o que a legislação estabelece, impedindo a plenitude do processo de implementação e uma identidade genuinamente brasileira. Assim, a materialidade da Lei depende do compromisso a ser assumido por todo o Sistema de Ensino Educacional do país, juntamente abraçado pelo corpo gestor, pedagógico e docente das instituições de ensino, de modo a efetivá-la no cotidiano escolar.

Munanga (2008) destaca que no campo educacional, que ainda existem práticas discriminatórias e preconceituosas que reforçam as desigualdades, quer seja através dos livros didáticos, quer seja no tocante às formas de condução das aulas por professores, que ao desconhecem sobre a verdadeira história do povo afro-brasileiro, acabam por reforçar estereótipos fomentados por europeus como cultura hegemônica e predominante, colocando os negros em situação de inferioridade e de submissão.

Por este motivo, torna-se fundamental uma formação de professores capaz de proporcionar aos docentes elementos que lhes subsidiem na formação dos seus alunos, podendo construir recursos didáticos e metodológicos com abordagem sobre a história e cultura afro-brasileira e africana, como forma de contribuir para a igualdade nas relações entre as pessoas, no combate ao racismo e práticas discriminatórias no ambiente escolar para a construção de uma sociedade livre, igualitária e humana.

A formação de professores aqui entendida,

[...] ultrapassa visão meramente do preparo para o ensino dos conteúdos, em sentido estrito. Esta, vincula-se ao objetivo de formação para a gestão de processos educativos escolares, inclui o preparo para a organização do trabalho pedagógico, que supõe conteúdos e didáticas relacionadas as diferentes dimensões do processo educativo (CALDART, 2010, p. 150)

Dá a importância de se fortalecer esta Lei enquanto mecanismo de resistência e reafirmação dos direitos das populações negras, quanto ao exercício de sua cidadania e como forma de reparação histórica.

No que se refere ao Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, em suas ações principais para o Ensino Superior, evidencia-se:

c) Fomentar Apoio Técnico para a formação de professores e outros profissionais de ensino que atuam na escola de educação básica, considerando todos os níveis e modalidades de ensino, para a Educação para as Relações Etnicorraciais.

d) Implementar as orientações do Parecer CNE/CP 03/2004 e da resolução CNE/CP 01/2004, no que se refere a inserção da Educação das Relações Etnicorraciais e temáticas que dizem respeito aos afro-brasileiros entre as IES que oferecem cursos de licenciatura.

e) Construir, identificar, publicar e distribuir material didático e bibliográfico sobre as questões relativas à Educação das Relações Etnicorraciais para todos os cursos de graduação; (BRASIL, 2008).

Como forma de atender a Lei 10.639/03, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana foi que o Instituto Federal do Pará/ Tucuruí, no Programa de Educação do Campo – PROCAMPO, vem se desenvolvendo ações no sentido de implementação desta Lei, materializando esta ação afirmativa como forma de promover uma educação democrática, igualitária e com justiça social.

A necessidade do cumprimento da Lei n. 10.639/2003 significa um avanço no processo de democratização do ensino e também na luta antirracismo, mas é necessário reforçar que para que elas sejam realmente cumpridas deve-se considerar a adequação dos currículos à Lei e a ação desafiadora dos professores buscar meios de implementá-las.

O Programa de Licenciatura em Educação do Campo do Instituto Federal do Pará/Tucuruí atende, em sua matriz curricular, a determinação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, respeitando a:

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

Além disso, o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) do Instituto federal do Pará- IFPA, possui a disciplina Educação para as Relações Etnicorraciais como forma de incluir o debate sobre essas questões nos espaços da universidade e formação de professores, permitindo aos alunos (futuros profissionais da educação) contato com a literatura acadêmica referente a tais questões e, assim, ir construindo conhecimentos e obtendo elementos teóricos para aperfeiçoar suas práticas pedagógicas na Educação Básica.

O curso se torna importante na medida em que oferece aos condições teórico-metodológicas, fomentando uma educação verdadeiramente humana e livre de preconceitos e estereótipos, ao utilizar métodos e materiais didáticos apropriados que, assim, possam assegurar novas práticas educativas.

Como já vimos, os cursos de formação de professores devem incorporar, em seu currículo, a Educação para as Relações Etnicorraciais, como já vem ocorrendo em algumas Instituições de Ensino Superior como, por exemplo, o IFPA – Campus Tucuruí. No Programa de Licenciatura em Educação do Campo, envolvendo um debate com abordagens etnicorraciais a fim de contribuir para um repensar sobre as práticas discriminatórias e preconceituosas presente nas relações sociais, seja na escola, na família, na igreja, no trabalho, etc.

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. [...] Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos cotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional. (MUNANGA, 2005 p.16).

Torna-se imprescindível promover a formação de professores pautada, sobretudo, por um debate sobre questões tão presentes na realidade de vida das pessoas, como é o caso do preconceito, discriminação, racismo.

A Lei 10.639/03 dispõe sobre a necessidade de efetivação de políticas de Ações Afirmativas no sentido de enfrentar a referida problemática que atinge parcela considerável da população brasileira em detrimento de sua cor, cultura e religião, que ora se reproduz no sistema escolar.

As ações afirmativas são políticas, projetos e práticas públicas e privadas que visam à superação de desigualdades que atingem historicamente determinados grupos sociais, a saber: negros, mulheres, homossexuais, indígenas, pessoas com deficiência, entre outros. Tais ações são passíveis de avaliação e têm caráter emergencial, sobretudo no momento em que entram em vigor. Elas podem ser realizadas por meio de cotas, projetos, leis, planos de ação, etc. (GOMES, 2001, p.03).

Por isso cabe implementar, nos cursos de formação de professores, a Educação para o trato das questões Etnicorraciais, para que assim os docentes possam estar aptos a conduzir o processo de ensino e aprendizagem sobre o valor dos negros, sobre os negros e a importância da diversidade cultural, sentindo-se desafiados da significância da produção de conhecimentos afro-brasileiros nas diferentes situações pedagógicas que poderão se apresentar em seu cotidiano escolar.

## CAPITULO II – DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ETNICORACIAIS NA ESCOLA

*“Eu tenho um sonho. O sonho de ver meus filhos julgados por sua personalidade, não pela cor de sua pele.”*

Martin Luther King

A educação colonizadora europeia no Brasil teve início por volta do ano de 1549, com a chegada dos primeiros padres jesuítas vindos de Portugal, o que deixou marcas da colonização exploradora e que beneficiou a minoria burguesa do país, depositando de imediato a necessidades educacionais da corte portuguesa no Brasil, catequizando os povos indígenas para que estes lhes entregassem suas riquezas sem protestos. Para Freyre (2001):

O processo civilizador dos jesuítas consistiu principalmente nesta inversão: no filho educar o pai; no menino servir de exemplo ao homem; na criança trazer ao caminho do Senhor e dos europeus a gente grande (FREYRE 2001, pag. 218).

Com a escassez de mão de obra, e com o aumento da produção de açúcar nos engenhos do Nordeste na primeira metade do século XVI, o Brasil colônia “importou” seus primeiros sujeitos que foram escravizados, trazidos da África, dando início assim, o advento de conservação do povo africano no território brasileiro. Freyre (2001) afirma que o colonizador português foi o primeiro entre outros colonizadores europeus a adotar um sistema de criação local de riqueza diminuindo o modelo base de colonização extrativista da época.

Com o passar dos anos e o aumento do número de “escravos” no Brasil, começou-se a ouvir relatos de rebeliões, escravos esquivando-se de suas histórias de submissão. Segundo Mattos (2007) já despertava nos escravos o desejo de vingança contra seus senhores. Nesse contexto, surge a negociação de carta de alforria. Para Mattos “o escravo deveria pagar uma quantia em dinheiro para ressarcir o prejuízo do proprietário ou recompensá-lo indiretamente com a prestação de serviços, permanecendo em sua companhia até a morte, servindo e não “ser ingrato ou dar desgosto” (MATTOS, 2007, p. 122).

Em 1835 aconteceu em Salvador/BA o marco histórico na luta para o fim da escravidão conhecido como Revoltas dos Negros Malês, composta por negros convertidos ao islamismo, negros mulçumanos, que tentaram destituir o poder da corte Portuguesa no Brasil, particularmente na Bahia, proclamando assim a liberdade dos negros. A revolta durou quatro dias e foi vencida pela corte Portuguesa. Desse modo, a corte que passa a proibir a partir de então, a comercialização de negros daquela região a fim de reprimir uma expansão de revoltas em suas senzalas.

A Lei Áurea de 1888 resultou na abolição da escravidão. Contudo, a população da África residente no Brasil passou a viver a mercê de uma sociedade excludente, discriminatória e desigual, onde de fato não haveria lugar para o ex-escravo ou escravo livre como eram chamados na época. Foram anos de lutas para que esse povo tornasse o Brasil sua casa e como podemos observar até os dias de hoje nada é fácil para eles em nossa sociedade.

É isso que Carvalho (2010) registra quando o Estado acena a situação dos escravos para homens livres, sem que nenhuma política pública brasileira forjasse a integração social dos afro-brasileiros nessa sociedade “livre”:

A libertação dos escravizados não trouxe consigo a igualdade efetiva. Essa igualdade era afirmada nas leis, mas negada na prática. Ainda hoje, apesar das leis, aos privilégios e arrogâncias de poucos correspondem o desfavorecimento de muitos (CARVALHO, 2010, p.53).

Em 1910, após décadas do fim da escravidão, ocorreu no Rio de Janeiro a Chamada Revolta das Chibatas, liderados pelo marinheiro João Cândido Felisberto. Dellagnezze (2010) afirma que reivindicações eram contra a volta do seu código disciplinar que os proibiam de casar, e as faltas graves eram punidas com “vinte e cinco chibatadas, no mínimo, e que havia sido extinta com a proclamação da república em 1989. A abolição livrou os afrodescendentes de uma sociedade escravista, mas não de uma sociedade escravocrata, que usava de seu poder para denegrir humilhar e difamar o povo afro-brasileiro.

Dellagnezze (2010) aponta que sem respostas positivas da República, Cândido ameaçou que bombardearia o então, Distrito Federal em retaliação à negativa do governo, o que casou um mal-estar entre o governo e o Congresso, já que um eram a favor e outros contra a ceder às pressões dos rebelados. Em 26 de novembro de 1910 o governo do Presidente Marechal Hermes da Fonseca declarou aceitar as reivindicações dos amotinados, abolindo os castigos físicos e anistiando os revoltosos que se entregassem. Posteriormente os marinheiros envolvidos nessas rebeliões foram mortos, outros expulsos da corporação e outros enviados aos seringais da Amazônia.

O Movimento Negro Unificado (MNU) que ocorreu em meados de 1970, tentou revalorizar a história e cultura africana e afro-brasileira, construindo e afirmando uma identidade negra, para que este fosse inserido justamente na sociedade (PEREIRA, 2010). Também expressa por Gonçalves & Petronilha:

[...]como os negros militantes buscavam reagir à precária situação educacional de seu grupo étnico exigiu deles um tipo de compromisso pessoal, de engajamento direto para resolver um problema que não era exclusivamente dos negros, mas era um problema nacional. (Gonçalves & Petronilha, 2000 p.145).

Uma das maiores marchas da luta contra a discriminação e racismo aconteceu em 1995, a Marcha Zumbi, Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida, reunindo de 30 mil pessoas em Brasília, que culminou na entrega de pautas (Programa de Superação do Racismo e Desigualdade Racial) com reivindicações do movimento negro uma das pautas inclui a educação para Relações etnicorraciais nos currículos escolares do país ao então presidente da república, Fernando Henrique Cardoso.

Segundo Abreu e Mattos:

[...] desde o final da década de 1990, as noções de cultura e diversidade cultural, assim como de identidades e relações étnico-raciais, começaram a se fazer presentes nas normatizações estabelecidas pelo MEC com o objetivo de regular o exercício do ensino fundamental e médio, especialmente na área de história. Isso não aconteceu por acaso. É na verdade um dos sinais mais significativos de um novo lugar político e social conquistado pelos chamados movimentos negros e anti-racistas no processo político brasileiro, e no campo educacional em especial. (ABREU & MATTOS, 2008, p. 6).

Em 2001 ocorreu em Durban, África do Sul o III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas. Esse evento trouxe para a pauta das políticas públicas a questão de outros olhares fundamentados nas relações etnicorraciais, contribuindo para a disseminação da importância do debate antirracista e comprometimentos de todos os países envolvidos para combater a discriminação racial.

O primeiro passo efetivo e a obrigatoriedade para o combate a discriminação e racismo do Brasil aconteceu no ano 2003 quando o então Presidente Luz Inácio Lula da Silva criou o SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – assim, a política pública de combate e discriminação do racismo foi incluída na pauta de políticas públicas do país e sanciona a Lei 10.639 em 09 de janeiro do referido ano, um de seus primeiros atos como presidente da república.

## 2.1 - Leis e Resoluções Brasileiras que auxiliam a implementação das Questões Etnicorraciais nas Escolas

Quando se fala em educação para relações etnicorraciais nas escolas do Brasil, ainda emerge no imaginário do povo brasileiro o dia 20 de novembro, dia da consciência negra no Brasil, data que se refere à morte de Zumbi dos Palmares - líder dos escravos negros africanos que lutaram contra a escravidão no Brasil do século XVII - a qual ocorreu em 1665 e se tornou o símbolo da resistência do negro contra a escravidão. A partir de então, esta data foi incluída no calendário escolar através da Lei 12.519/2011 e que hoje pode ser considerada uma data em que se enfatiza à inclusão da discussão sobre as relações etnicorraciais na escola.

Um dos marcos para Educação para relações Etnicorracial foi Convenção da ONU de 20 de dezembro de 1965, a qual versou sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial e o Brasil foi signatário a partir do ano de 1966. A carta aponta a garantia dos direitos de igualdade de educação, cultura, informação, migração, opinião, religião, habitação dentre outros. Trecho da carta:

Os Estados Partes condenam a discriminação racial e comprometem-se a adotar uma política de eliminação da discriminação racial em todas as suas formas e de promoção de entendimento entre todas as raças. Para esse fim, cada Estado Parte compromete-se a não efetuar ato ou prática de discriminação racial praticada por uma pessoa ou organização qualquer, a tomar as medidas eficazes, a fim de rever as políticas governamentais nacionais e locais e para modificar, ab-rogar ou anular qualquer disposição regulamentar que tenha como objetivo criar a discriminação ou perpetrá-la onde já existir; a adotar as medidas legislativas, proibir e pôr fim à discriminação racial praticada por pessoas, por grupos ou organizações; favorecer, quando for o caso, as organizações e movimentos multirraciais e outros meios próprios e eliminar as barreiras entre as raças e desencorajar o que tende a fortalecer a divisão racial.(CARTA ONU, 1966).

No Brasil temos a Constituição Federal de 1988, que traz em alguns de seus artigos a menção aos racismo e discriminação racial, o qual o transforma em crime inafiançável, como:

Art. 3º IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação;

Art.4º VIII - repúdio ao terrorismo e ao racismo;

Art. 5º XLII - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da Lei;

Neste sentido, tem-se posteriormente a Lei CAÓ (Lei 7.716/1989) – Criada pelo advogado, jornalista e político brasileiro – Lei Carlos Alberto de Oliveira, em cuja carreira se destaca a luta contra o racismo a qual ratifica em seus artigos o fortalecimento do racismo como crime:

Art. 1º Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional.

Parágrafo único. Incorre na mesma pena quem, por motivo de discriminação de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional, obstar a promoção funcional. (Incluído pela Lei nº 12.288, de 2010) (Vigência) Pena: reclusão de dois a cinco anos.

Art. 5º Recusar ou impedir acesso a estabelecimento comercial, negando-se a servir, atender ou receber cliente ou comprador. Pena: reclusão de um a três anos.

Segundo Nascimento (2007), os cidadãos brasileiros:

[...] passaram a exigir do Estado políticas de democratização da educação, de melhoria social, de meio ambiente [...] O movimento social negro não atuou de forma diferente. Na constituinte conseguiu fazer aprovar artigos que abriram espaços para a elaboração da lei 7.716, a chamada Lei CAÓ, em 1989, e para medidas de ação afirmativa, que, atualmente começam a ser implantadas (p. 66).

Já nos anos de 1997 foi sancionada a Lei 9.459/97 que altera alguns artigos da Lei CAÓ trazendo em seu texto informações e alterando o código penal acrescentando o seguinte parágrafo:

Art. 2º O art. 140 do Código Penal fica acrescido do seguinte parágrafo:

§ 3º Se a injúria consiste na utilização de elementos referentes à raça, cor, etnia, religião ou origem: Pena: reclusão de um a três anos e multa.

Nota-se, dessa forma, a necessidade de implementação de medidas punitivas, o que indubitavelmente, marcou a luta contra o racismo e injúrias raciais.

A ideologia da superioridade do homem branco explicada por Munanga (2006), quando este afirma que:

Apesar do processo de branqueamento físico da sociedade ter fracassado, seu ideal inculcado através de mecanismos psicológicos ficou intacto no inconsciente coletivo brasileiro, rodando sempre nas cabeças de negros e mestiços. Esse ideal prejudica qualquer busca de identidade baseada na, negritude e na mestiçagem”, já que todos sonham ingressar um dia na identidade branca, por julgarem superior. (MUNANGA, 2006, p.16).

É nesse contexto que o Brasil apresenta a Lei 8.081/90 que também altera a Lei CAÓ no intuito de punir atos discriminatórios ou de preconceito de raça, cor, religião, etnia ou procedência nacional, praticados pelos meios de comunicação ou por publicação de qualquer natureza.

Em 2010 foi criado o Estatuto da igualdade racial – Lei 12.288, de 20 de julho de 2010 que institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado 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.

Essas Leis revelam certa “democracia racial”, colunas do Estado de combate do racismo, em que se acredita que com o passar do tempo e com a aplicação das Leis, os negros podem exercer sua cidadania. Essa “democracia racial” vem conquistando um espaço cada vez maior, uma vez que busca indeferir qualquer tipo de racismo no Brasil.

Para Gomes (2005), o Brasil poderia formar uma verdadeira democracia racial, se fôssemos uma sociedade em que os diferentes grupos etnicorraciais vivessem em situação real de igualdade social, racial e de direitos. Porém, segundo o autor, os dados estatísticos sobre as desigualdades raciais na educação, no mercado de trabalho e na saúde e sobre as condições de vida da população negra revelam que tal situação ainda não existe de país.

Dessa maneira, os movimentos populares afro-brasileiros apresentam a defesa da igualdade econômica, social e cultural para todos os brasileiros a partir do cumprimento das Leis e ações possibilitaram a análise mais aprofundada da realidade vivida por negros, pardos e pobres da sociedade brasileira.

Assim, na perspectiva legal as relações sociais entre os sujeitos sociais não deixam de identificar, combater o racismo como também incentivar o desenvolvimento de políticas e ações educacionais que reflitam o preconceito e enfrentamento das desigualdades sociais, principalmente, no âmbito escolar.

Quando falamos em Leis educacionais temos como referência a LDB Lei 9394/96 dispõem em seu art. 3º os seguintes princípios:

III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;

XII – consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

No ano de 2003 a Lei nº 10.639/03 veio como uma resposta aos inúmeros pedidos de políticas reparadoras que tanto se desejava os movimentos populares afro-brasileiros,

reconhecendo assim, o racismo e traçando estratégias para combatê-lo. Em consequente desta Lei foi criado em 2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africana, a fim de auxiliar a implementação desta Lei no âmbito escolar, alcançando assim todos os níveis de ensino.

Ao logo da história, as contribuições das diversas nações africanas para o desenvolvimento cultural, econômico, político, científico e tecnológico da humanidade são vastas e complexas, muito embora o reconhecimento desse fato seja prejudicado pela perspectiva preconceituosa que o Ocidente europeu norteamericano e sua área de influência cultural [...] (SEMEC/SP, 2008, p. 43).

A história da África foi contada, dentro da escola conservadora, a partir de uma visão exterior à sua realidade. Acredita-se que a África é o Berço da Humanidade, mesmo assim, a história reproduzida pela escola conservadora retrata uma África submissa, sem cultura, sem religião, enfim, sem a devida importância.

É o que KI-ZERBO (2010, p. 3) diz que outra exigência imperativa é de que a história (e a cultura) da África devem pelo menos ser vistas de dentro, não sendo medidas por régua de valores estranhos. “Mas essas conexões têm que ser analisadas nos termos de trocas mútuas, e influências multilaterais em que algo seja ouvido da contribuição africana para o desenvolvimento da espécie humana”.

Dessa forma, pode-se perceber que as Leis existem e os mecanismos que orientam a sua aplicação em nosso cotidiano podem ser abordados tanto pelo Estado quanto pela escola, mas a realidade encontrada nas escolas hoje, é o desconhecimento ou até mesmo o menosprezo perante a aplicação desse conteúdo, pois os professores possuem excesso de carga-horária, o que não permite disponibilidade para o desenvolvimento de pesquisa sobre esse tema polêmico e urgente da sociedade brasileira e impede a criação de situações pedagógicas para explorar o tema dentro da escola.

Para isso, o MEC distribuiu a cartilha que contém o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africana a todas as escolas do país, o que significa dizer que as escolas públicas têm esse conteúdo de ensino e aprendizagem para servir como base para as suas ações no cotidiano escolar, qual orienta a aplicabilidade da Lei em todas as modalidades de ensino.

As principais lacunas para a aplicabilidade são as principais instituições formadoras de professores atualmente no país que ainda não abordam em seus currículos escolares as questões etnicorraciais sendo que o Resolução CNE/CP, 1/2004 e o Parecer CNE/CP, 3/2004 reconhece que o desafio é urgente e reitera a emergente necessidade da formação continuada sobre a educação das relações etnicorraciais dentro dos currículos escolares.

É válido ressaltar que a Lei 10.639/03 alterou significativamente a Lei 9394/96, a partir do momento em que acrescentou a obrigatoriedade do estudo sobre o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira. Anos depois, a própria LDB-9394/96 sofreu nova alteração para que pudessem ser incluídas as questões de cunho indígenas nesta Lei através da Lei 11645/08.

## **2.2 - O Livro Didático nos Currículos Escolares da Escola Conservadora**

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família”. No 206, especifica-se que: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] IV gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais”. (BRASIL, 1988). Esse artigo renova a ação da gratuidade, assegurando-a em todos os níveis na rede pública, ampliando-a para o Ensino Médio, tratada nas Constituições anteriores como exceção e, para o ensino superior, nunca contemplada. Mas é o artigo 208 que detalha o

Direito à Educação, nos seguintes termos: “O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequada às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Baseado nesse artigo da Constituição, nota-se que em sua formulação, almejou-se não somente o direito de todos à educação, mas também a igualdade de oportunidades, pensando na sociedade com uma só nação, sem distinção de cor de etnia e gênero. Mesmo assim, a realidade dos dias atuais não condiz com o artigo citado anteriormente, o que vemos é uma escola excludente, com profissionais despreparados e que muito se esforçam para que essa educação tenha o mínimo de qualidade.

Assim também como a Lei 8069/91, do Estatuto da Criança e do Adolescente que garante o direito à: [...] liberdade, ao respeito e a dignidade como pessoas humanas no processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na constituição e nas Leis; [...] a educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...] igualdade de condição para o acesso e permanência na escola; direito de ser respeitados por seus educadores; e ter respeitados os valores culturais, artísticos e históricos próprios no contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a este a liberdade de criação e o acesso às fontes culturais.

O Brasil possui várias Leis que coíbem a prática de racismo no país, mesmo assim, essa prática continua presente no cotidiano dos brasileiros desde a infância, presente em suas juventudes inseguras e suas maturidades incertas, deixando marcas, medos e cicatrizes de uma vida de rejeição e privação.

A escola exerce o papel de mediadora do debate do racismo, pois é ela que promove o espaço para a desconstrução do preconceito em nossa sociedade. Além do material humano da escola (professores e equipe técnica) o instrumento mais usado nas escolas é o livro didático. Mas como é esse livro didático atualmente? Para responder essas perguntas devemos entender o que é e para que serve o livro didático no sistema educacional brasileiro.

A história do livro didático no Brasil, teve início com o Decreto Lei 1.006 de 1.938 Romanatto (2009) que estabelecia as condições de produção, importação e utilização do livro didático, sancionada pelo então presidente da república Getúlio Vargas.

Dessa forma, Romanatto (2009), já problematizava no ano de 1987 o papel protagonista do livro didático nas escolas, quando afirmava que:

...o livro didático ainda tem uma presença marcante em sala de aula e, muitas vezes, como substituto do professor quando deveria ser mais um dos elementos de apoio ao trabalho docente. ...os conteúdos e métodos utilizados pelo professor em sala de aula estariam na dependência dos conteúdos e métodos propostos pelo livro didático adotado. Muitos fatores têm contribuído para que o livro didático tenha esse papel de protagonista na sala de aula. ... um livro que promete tudo pronto, tudo detalhado, bastando mandar o aluno abrir a página e fazer exercícios, é uma atração irresistível. O livro didático não é um mero instrumento como qualquer outro em sala de aula e também não está desaparecendo diante dos modernos meios de comunicação. O que

se questiona é a sua qualidade. Claro que existem as exceções (ROMANATTO, 1987, p.85).

Atualmente, o livro didático no Brasil é distribuído gratuitamente a toda escola pública, no início do ano letivo, assegurado pelo Decreto n. 9154/85, que instituiu o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) financiado pelo Fundo Nacional de desenvolvimento da educação (FNDE), com o intuito de assegurar a qualidade dos livros didáticos a serem adotados a cada ano o PNLD lança um edital para que cada escola juntamente com seus professores e equipe técnica escolham qual dos livros ofertados no catálogo fornecido pelo Ministério da Educação está adequado à realidade da referida escola, para serem usados no ano posterior. Essa distribuição é feita com base no Educasenso – Censo Escolar da Educação Básica – de cada ano.

A LDB – 9394/96, em seu artigo 4º, inciso VII, faz menção aos programas de apoio ao material pedagógico, em especial quando destaca que “O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante garantia de atendimento do educando no Ensino Fundamental, por meio de programas suplementares de material didático [...]” (BRASIL, 1996, p. 3).

Segundo o portal Ministério da Educação (ME) o objetivo da distribuição do livro didático é subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de livros didáticos aos alunos da educação básica. O programa é executado em ciclos trienais alternados. Assim, a cada ano o ME adquire e distribui livros para todos os alunos de um segmento, que pode ser: anos iniciais do Ensino Fundamental, anos finais do Ensino Fundamental ou Ensino Médio. À exceção dos livros consumíveis, os livros distribuídos deverão ser conservados e devolvidos para utilização por outros alunos por um período de três anos. (BRASIL, 2016).

O livro didático e o material de uso pedagógico que compõem os instrumentos do professor em sala de aula precisam ser atuais, objetivos, com exercícios e textos bem elaborados e por meio dos quais os professores se identifiquem com ele durante o ensino-aprendizagem, uma vez que cada livro traz em si a linguagem e simbologia característica da área do conhecimento a qual se refere.

Bittencourt (1997 p. 72-73) aponta que o livro didático vem sendo utilizado como um “instrumento de sistematização dos conteúdos da proposta curricular oficial, desde o século XIX, sendo o principal instrumento de trabalho utilizado por professores e alunos em suas salas de aulas”, assim sendo, atua como um guia em sala de aula.

É importante destacar que os livros didáticos apresentam em vários momentos a questão do preconceito, da discriminação e do racismo, ora apresentando essa ideia de forma aparentemente imperceptível para alguns e em outros momentos pode-se notar explicitamente a presença de atos preconceituosos. Isto é notório, por exemplo, em várias histórias criadas por Monteiro Lobato encontradas em livros didáticos distribuídos nas escolas tanto de Ensino Fundamental quanto Médio.

O trecho abaixo, exemplifica bem esta questão:

Negrinha era uma pobre órfã de sete anos. Preta? Não; fusca, mulatinha escura, de cabelos ruços e olhos assustados.

Excelente senhora, a patroa. Gorda, rica, dona do mundo, amimada dos padres, com lugar certo na igreja e camarote de luxo reservado no céu. (LOBATO, 1920, p.20)

Pode-se corroborar claramente no trecho acima que a questão do racismo se institui nesse excerto. Dona Inácia surge com ótimas características: rica, gorda e até com lugar garantido no céu. Já a negrinha surge no texto como uma personagem desprevenida de bons conceitos.

É válido destacar que, em edições mais atuais, o trecho referido já apresenta exercícios de cunho crítico, o que permite aos educandos perceber e discutir com maior propriedade os

assuntos relacionados ao preconceito. O livro didático do Ensino Médio: Português: Literatura, Gramática e Produção de Texto de Leila Lauer Sarmiento e Douglas Tufano, edição de 2010 exemplifica essa questão com propriedade.

Na visão do autor Lorenz, (2010, p. 13) “o livro didático é um instrumento indispensável para exercerem sua função em sala de aula, em suas pesquisas ele constatou o livro didático é um dos recursos mais utilizados pelos alunos e pelos professores, especialmente os recém-formados”. Sendo assim, temos que pensar: para quem foi escrito o livro didático, pois ele não é o único instrumento do professor em sala de aula, mas ele precisa ser capaz de transpor os conhecimentos acadêmicos adquiridos em sua formação de forma que seus alunos consigam compreender em sala de aula uma gama de assuntos de cunho social.

A fonte do conhecimento não dever ser apenas o livro didático, mas uma junção de conhecimentos do professor, Soares (2002) demonstra com exatidão esta questão ao relatar que a existência de dois papéis:

O papel ideal seria que o livro didático fosse apenas um apoio, mas não o roteiro do trabalho dele. Na verdade isso dificilmente se concretiza, não por culpa do professor, mas de novo vou insistir, por culpa das condições de trabalho que o professor tem hoje. Um professor hoje nesse país, para ele minimamente sobreviver, ele tem que dar aulas o dia inteiro, de manhã, de tarde e, frequentemente, até a noite. Então, é uma pessoa que não tem tempo de preparar aula, que não tem tempo de se atualizar. A consequência é que ele se apoia muito no livro didático. Idealmente, o livro didático devia ser apenas um suporte, um apoio, mas na verdade ele realmente acaba sendo a diretriz básica do professor no seu ensino. (SOARES, 2002, p. 2).

Com base no que Soares (2002) nos apresenta sobre o livro didático, que este acaba sendo utilizado como orientador principal do programa de ensino do professor, para ele não existe livro didático perfeito, pois os livros didáticos são produzidos genericamente e são usados por uma enorme diversidade de alunos e, desse modo, cabe ao professor buscar outros caminhos metodológicos para que possa reinventar adaptações a fim de atender as necessidades específica de suas turmas, de seus alunos, dialogando com a realidade a qual a escola está inserida.

Lajolo (1996, p. 5) explica em um de seus artigos sobre leitura que o livro didático: “Precisa ser mais do que um exemplar que se distingue dos outros por conter a resolução dos exercícios propostos”, já que o professor é “uma espécie de leitor privilegiado da obra didática, já que é a partir dele que o livro didático chega às mãos dos alunos”.

Desse modo, o livro didático ainda pode ser visto com uma fonte histórica do sistema educacional Brasileiro, pois traz consigo vestígios de como eram tratadas diversas questões ao longo dos anos. Neste contexto, Cassiano, (2007) apresenta o livro como elemento chave do currículo, que junto à prática na sala de aula e as condições sócio históricas dos alunos e potencializam sua eficácia.

Santos e Carneiro (2006, p. 206) destacam que:

[...]O livro didático assume essencialmente três grandes funções: de informação, de estruturação e organização da aprendizagem e, finalmente, a função de guia do aluno no processo de apreensão do mundo exterior. Deste modo, a última função depende de o livro permitir que aconteça uma interação da experiência do aluno e atividades que instiguem o estudante desenvolver seu próprio conhecimento, ou ao contrário, induzi-lo á repetições ou imitações do real. Entretanto o professor deve estar preparado para fazer uma análise crítica e julgar os méritos do livro que utiliza ou pretende utilizar, assim como para introduzir as devidas correções e/ou adaptações que achar conveniente e necessárias (SANTOS e CARNEIRO 2006, p. 206).

Ao analisar a importância do livro didático em sala de aula percebemos que a utilização dele como único instrumento, acontece de forma recorrente no cenário educacional brasileiro, nos mostrando a fragilidade encontrada na formação docente de nossos professores,

situação inaceitável, o que foi descrita por Freire (1996, p. 100) “[...] nos tornamos seres capazes de observar, de comparar, de avaliar, de escolher, de decidir, de intervir, de romper, de optar, nós fizemos seres éticos e se abriu para nós a probabilidade de transgredir a ética, jamais poderia aceitar a transgressão como direito mas como uma possibilidade”.

Para que este quadro se reverta Carvalho (2005, p.06) afirma que: “[...] a formação de professores será sempre importante para qualquer mudança educacional, sobretudo para a melhoria da qualidade do ensino.” Assim, pode-se pensar em uma construção de educação para formação cidadã, como aponta Araújo (1988) quando afirma que a escola tem o papel socializar os conteúdos culturais historicamente construídos, e que também cabe a escola construir cidadãos autônomos e conscientes.

Outra autora que se preocupou em pesquisar como o sistema pedagógico se comporta frente à questão do combate ao preconceito é Cavalleiro (2005). Em suas pesquisas ele ressalta a forma como esse tema tem sido tratado por aqueles que deveriam conduzir o processo da melhor forma, o que em geral, não acontece, pois

O que tem se observado nessas escolas é um ritual pedagógico inadequado. O silêncio dos professores perante as situações impostas pelos próprios livros escolares acaba por vitimar os estudantes negros. Esse ritual pedagógico, que ignora as relações étnicas estabelecidas no espaço escolar, pode estar comprometendo o desempenho e o desenvolvimento da personalidade de crianças e de adolescentes negros, bem como está contribuindo para a formação de crianças e de adolescentes brancos com um sentimento de superioridade (CAVALLEIRO, 2005, p. 32 -33).

Nesse contexto, Cavalleiro (2005) explana o que vem acontecendo em sala de aula, referente a projetos pedagógicos de professores. Seus trabalhos ratificam com veemência o quanto é importante, durante a formação escolar, reforçar que a escola não é local para discriminação e sim, espaço de reflexão e aprendizagem de ações éticas comportamentais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001) abordam a pluralidade como uma proposta de aprendizagem e afirmam que [...]

Considerar a diversidade não significa negar a existência de características comuns, nem a possibilidade de constituirmos uma nação, ou mesmo a existência de uma dimensão universal do ser humano. Pluralidade Cultural quer dizer a afirmação da diversidade como traço fundamental na construção de uma identidade nacional que se põe e repõe permanentemente, e o fato de que a humanidade de todos se manifesta em formas concretas e diversas de ser humano. (PCN, 2001, p. 16).

Tal proposta pedagógica via PCN (2001), sinalizava que o Brasil é um país multicultural, resultado das diferentes imigrações de diversos povos e da escravidão, a diversidade social em qualquer sala de aula do país demonstra claramente este tema, para percebermos que os professores, de um modo geral, lidam com as diferenças sociais regularmente. Nesse contexto, a Lei 10.639/03 e posteriormente a Lei 11.645/08, lidam de certa forma, com a obrigatoriedade das escolas olharem atentamente a diversidade.

Sobre essa assertiva Souza & Motta afirmam que

O Brasil é um país rico em diversidade étnica e cultural. Coexistem no país culturas singulares, ligadas à identidade de origens de diferentes grupos étnicos e culturais. Convivem hoje no território nacional cerca de 206 etnias indígenas, além de uma imensa população formada pelos descendentes de africanos e um grupo igualmente numeroso de imigrantes e descendentes dos povos originários de diferentes tradições culturais e de diferentes religiões. O Brasil apresenta heterogeneidade notável em sua composição populacional, a diversidade marca a vida social brasileira. Encontram-se diferentes características regionais, maneiras diferenciadas de apreensão do mundo, formas diversas de organização social, multiplicidade de modos de relação com a natureza, de vivência com o sagrado e de sua relação com o profano (SOUZA e MOTTA, 2002, p. 42).

Sobre essa questão, os Parâmetros Curriculares Nacionais do ano de 2001 reconhecem que existem diversas questões que tratam de assuntos relacionadas às diversidades nos âmbitos.

[...] desigualdade social e discriminação, se articulam no que se convencionou denominar “exclusão social”: impossibilidade de acesso aos bens materiais e culturais produzidos pela sociedade, e de participação na gestão coletiva do espaço público — pressuposto da democracia. Por esse motivo, já se disse que, na prática, o Brasil não é uma sociedade regida por direitos, mas por privilégios. Os privilégios, por sua vez, assentam-se em discriminações e preconceitos de todo tipo: socioeconômico, étnico e cultural. Em outras palavras, dominação, exploração e exclusão interagem; a discriminação é resultado e instrumento desse complexo de relações. (PCN, 2001, p. 19).

A respeito dessa questão, Souza & Motta, (2002) afirmam que as crianças não se veem representadas no livro didático e como ele é principal instrumento ideológico da escola, elas não se sentem representadas, devido a cotidiana ausência de pessoas negras, e quando surgem é posições subalternas, o que pode ocasionar a construção de uma autoimagem negativa na criança negra.

Freire (1996) demonstra o valor da diversidade cultural dos educandos quando afirma que enfaticamente:

[...] Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. (FREIRE, 1996. p. 66).

Com base nos comentários desses os autores, podemos mensurar a importância de um profissional preparado para lidar com questões raciais e sala de aula, da mesma forma que reforça os quão despreparados estão nossos professores por não terem a formação necessária e muitas vezes reforçarem o racismo que deveriam combater.

Ao utilizar o livro didático como uma proposta curricular, Lopes (2008 p.152) afirma que: [...] o livro didático “constrói” políticas por meio de seus textos e exercícios ou atividades sugeridas; transforma-se o livro, essencialmente, em um orientador legitimado do trabalho em sala de aula, e reforça-se essa direção pela avaliação do livro em nível nacional. Mas sabemos que se não tivermos um professor preparado para adequar esses instrumentos para a contexto onde a escola está inserida, apenas reproduziremos uma escola bancária, com eficiência em transmitir conhecimento, mas com déficit no ensinar.

Por essa razão Sacristán (1998, p.122) alega que o: [...] pensamento pedagógico em torno do currículo é muito heterogêneo e disperso, podendo se encontrar, inclusive, posições que desprezam a análise e decisões sobre os conteúdos, pretendendo unicamente proporcionar esquemas de como organizá-los e manejá-los por parte dos professores/as.

Para Sacristán:

A aceção do currículo como conjunto de experiências planejadas é insuficiente, pois os efeitos produzidos nos alunos por um tratamento pedagógico ou currículo planejado e suas consequências são tão reais e efetivos quando podem ser os efeitos provenientes das experiências vividas na realidade da escola sem tê-las planejado, às vezes nem sequer ser conscientes de sua existência. É o que se conhece como currículo oculto. (SACRISTÁN 1998, p.43).

A importância do currículo oculto nas escolas, nos moldes em que a conhecemos, exclui muito mais do que inclui, os livros didáticos encontrados hoje, em sala de aula, não retratam as realidades dos educandos, e por muitas vezes, os colocam em situação de inferioridade causando muitas vezes o aumento da evasão escolar.

### CAPITULO III - PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo será apresentado o percurso metodológico realizado nesta pesquisa, suas etapas, bem como a descrição da coleta e análise de dados.

A pesquisa foi realizada na zona rural de 5 dos 7 Municípios da Região do Lago da Usina Hidrelétrica de Tucuruí, especificamente nos Municípios de Tucuruí, Goianésia do Pará, Jacundá, Novo Repartimento e Breu Branco, com cerca de 14% (7 alunos) dos egressos do Programa de Licenciatura em Educação do Campo do IFPA – Campus Tucuruí. A escolha das referidas comunidades se deu pelo fato de estes serem os Municípios com egressos do Programa PROCAMPO que ainda estão atuando na zona rural após a finalização do Curso.

A turma de Licenciatura em Educação do Campo formou 49 (quarenta e nove) alunos, sendo 26 (vinte e seis) em Ciências Humanas e Sociais e 23 (vinte e três) em Ciências da Natureza e Matemática. Dos entrevistados, 04 cursaram Ciências Humanas e Sociais e 02 Ciências da Natureza e Matemática. Foram selecionados alunos que estão lecionando em escolas do campo e que moram nas comunidades nas quais as escolas estão inseridas, uma vez que grande parte dos egressos, atualmente ocupam outros cargos (direção, coordenação e supervisão), em especial, na zona urbana.

Nesta pesquisa utilizou-se a abordagem qualitativa, a qual é importante, pois “na pesquisa qualitativa o pesquisador procura reduzir a distância entre a teoria e os dados, entre o contexto e a ação, usando a lógica da análise fenomenológica, isto é, da compreensão dos fenômenos estudados” (TEIXEIRA, 2009, p. 137).

Nessa abordagem, não há uma rígida separação entre sujeito e objeto, e a construção do conhecimento pode seguir caminhos inesperados, como afirma Reis (2009) ao destacar que

[...] na produção de conhecimentos sobre os fenômenos humanos e sociais, interessa muito mais compreender e interpretar seus conteúdos que descrevê-los. No entanto, é preciso compreender a diferença entre abordagem quantitativa e qualitativa na pesquisa. Enquanto a primeira dá ênfase aos dados visíveis concretos, a segunda aprofunda-se naquilo que não é aparente [...] dessa forma, considera (-se) que o fenômeno ou processo social tem que ser entendido nas suas determinações e transformações dadas pelos sujeitos (REIS, 2009, p. 10).

Quanto ao tipo, trata-se de um estudo de caso – proposta bastante utilizada por YIN (2015 p. 39) pois “usamos o estudo de caso quando desejamos entender um fenômeno da vida real em profundidade”. O estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que compreende um método que abrange tudo em abordagens específicas de coletas e análise de dados. Neste sentido, o pesquisador [...] é mais do que [...] mero observador dos fenômenos. Ele é o principal instrumento de investigação e, daí a necessidade de contato direto e prolongado com o campo, para poder captar os significados dos comportamentos observados.

Com o objetivo de compreender o olhar dos egressos do Programa de Licenciatura em Educação do Campo do IFPA – Campus Tucuruí – Pará a respeito da Lei 10.639/03 e 11.645/08, as quais orientam a inclusão das questões etnicorraciais no seu currículo escolar, sentiu-se a necessidade de referendar a metodologia a partir do estudo de caso, pois ele apresenta como indícios compreensivos a história do sujeito pesquisado e a preocupação do pesquisador em trabalhar os dados não apenas por meio do que é abordado nas entrevistas fechadas e dirigidas, mas também aos fenômenos não ditos que fazem parte de um processo discursivo.

Desse modo, essa pesquisa optou pelo estudo de caso. Yin (2015) releva o valor da pesquisa em que os dados informativos dos entrevistados podem ser resgatados partir da história dos sujeitos pesquisados, destacando o lugar dos sentidos/significações dos discursos que mostram o cotidiano social dos que são investigados.

### 3.1 - Os Instrumentos e Método Utilizado

Em consonância com a abordagem e o tipo de pesquisa escolhidos, os procedimentos metodológicos adotados neste estudo, no primeiro momento, se deram por meio da pesquisa bibliográfica, a fim de aprofundar as principais contribuições como se constitui a Lei n. 10.639/2003 na Educação Brasileira e as produções teóricas específicas que tratam sobre a Educação do Campo, Educação para as Relações Etnicorraciais, formação de professores e outras contribuições que considerarmos importantes no campo da diversidade do currículo. (Arroyo, 1999).

Em seguida, ocorreu a análise documental dos projetos pedagógicos do Programa (PROCAMPO) e das escolas do *locus* da pesquisa, além das ementas e dos diários de classe.

Então, numa terceira etapa, foi observado o ambiente de trabalho dos professores egressos. Nessa fase analisou-se de uma forma mais próxima o cotidiano da escola escolhida, as interações sociais que constituem o fazer pedagógico nesse ambiente, procurando reconhecer elementos pedagógicos que não foram percebidos durante a análise documental realizadas anteriormente. "Estas evidências geralmente são úteis para prover informações adicionais sobre o tópico em estudo." (YIN, 2010, p. 91).

Para Martins (1996),

O cotidiano escolar, enfim, caracteriza-se como um campo de interseção entre sujeitos individuais que levam seus saberes específicos para a construção da escola. Nestes espaços incorporam-se e tornam-se significativos numerosos elementos não previstos na realidade, nas categorias tradicionais da realidade escolar. A realidade escolar aparece sempre mediada pela atividade cotidiana, pela apropriação, elaboração, refuncionalização ou repulsa que os sujeitos levam a cabo (MARTINS, 1996, p. 268).

Neste contexto, Minayo (2003, p.135) afirma que “o observador é parte do contexto sob observação, ao mesmo tempo modificando e sendo modificado por este contexto”.

Para isso, parte da amostragem, seguiu a *priori* a estrutura da amostra (FLICK, 2008, p. 118) em que as escolhas dos sujeitos a serem pesquisados são tomadas com o objetivo de escolher grupos ou casos específicos. O que segundo Yin (2015), pode-se contribuir para a entrevista, como instrumento de coleta para um estudo de caso específico, que pode se apresentar das seguintes formas:

Entrevista de Natureza Aberta-Fechada - onde o investigador pode solicitar aos respondentes- chave a apresentação de fatos e de suas opiniões a eles relacionados; Entrevista Focada - onde o respondente é entrevistado por um curto período de tempo e pode assumir um caráter aberto-fechado ou se tornar conversacional, mas o investigador deve preferencialmente seguir as perguntas estabelecidas no protocolo da pesquisa; Entrevista do tipo Survey - que implicam em questões e respostas mais estruturadas. (YIN, 2015, p.106).

Para esta pesquisa, optou-se por trabalhar com entrevista aberta semiestruturada, a qual, auxilia na percepção de valores e informações que justificam determinadas suas atitudes e comportamentos. “As respostas espontâneas dos entrevistados e a maior liberdade que estes têm podem fazer surgir questões inesperadas ao entrevistador, que poderão ser de grande utilidade em sua pesquisa”. (BONI & QUARESMA, 2005, p. 74).

Complementando esta linha de raciocínio, Duarte (2004) avalia que quanto melhor forem realizadas as entrevistas, maior serão as chances de o pesquisador se aprofundar, identificando o modo como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade, o que o permitirá a obtenção de informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica das relações estabelecidas no grupo pesquisado.

Com as Entrevistas semiestruturadas, como técnica de coleta de dados, buscou-se coletar informações sobre as concepções dos professores acerca de seus conhecimentos sobre a Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08, mas por não haver nenhum egresso do PROCAMPO nas

escolas de aldeias indígenas, optou-se por trabalhar, em especial, com a Lei 10.639/03 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", priorizando o combate aos racismo, preconceito e discriminação.

Para Boni e Quaresma (2005, p. 74), “a interação entre o entrevistador e o entrevistado favorece as respostas espontâneas. Elas também são possibilitadoras de uma abertura e proximidade maior entre entrevistador e entrevistado.” Neste contexto, os autores ressaltam que esse contato que permite ao entrevistador aprofundar-se em assuntos mais complexos e delicados. Os autores mencionados ainda destacam a relevância de que quanto menos estruturada a entrevista for, maior será a interação entre as duas partes.

Para Duarte (2004):

uma boa entrevista exige: a) que o pesquisador tenha muito bem definido os objetivos de sua pesquisa (e introjetados — não é suficiente que eles estejam bem definidos apenas “no papel”); b) que ele conheça, com alguma profundidade, o contexto em que pretende realizar sua investigação (a experiência pessoal, conversas com pessoas que participam daquele universo — egos focais/informantes privilegiados —, leitura de estudos precedentes e uma cuidadosa revisão bibliográfica são requisitos fundamentais para a entrada do pesquisador no campo); c) a introjeção, pelo entrevistador, do roteiro da entrevista (fazer uma entrevista “não-válida” com o roteiro é fundamental para evitar “engasgos” no momento da realização das entrevistas válidas); d) segurança e autoconfiança; e) algum nível de informalidade, sem jamais perder de vista os objetivos que levaram a buscar aquele sujeito específico como fonte de material empírico para sua investigação (DUARTE, 2004, p. 128).

Desse modo, o papel que o pesquisador tem na investigação qualitativa torna-se importante, pois procura as unidades de sentidos/significados durante a coleta de dados. Sobre essa questão Reis (2009) assevera que o pesquisador não é apenas um mero observador dos fenômenos, mas interage com o objeto de investigação, portanto, seu contato direto e prolongado com o campo, se faz indispensável para que ele possa captar as reais definições dos comportamentos observados. Nesse sentido, Reis (2009) ressalta que:

“[...] o envolvimento do estudioso com o campo não impede o processo de investigação, ao contrário, cria condições concretas para que se possa captar os significados dos fenômenos estudados. Assim, o pesquisador é um elemento importante no processo de pesquisa” (REIS, 2009, p.25)

Todo material coletado, através das entrevistas, observações, anotações foram analisados e interpretados com base no referencial teórico adotado, o qual destaca a vivência pedagógica dos pesquisados.

A análise de conteúdo organizou-se em torno de três pólos, conforme BARDIN (2010, p.121): 1. A pré-análise; 2. A exploração do material; e, por fim, 3. O tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação.

Bardin (2010) ainda afirma que:

“Nem todo o material de análise é susceptível de dar lugar a uma amostragem, e, nesse caso, mais vale abstermos-nos e reduzir o próprio universo (e, portanto, o alcance da análise) se este for demasiado importante” (BARDIN, 2010, p.123).

Bell, (2008, p.102) confirma as declarações de Bardin (2010) “a natureza da amostra deve ser defensável e esta deve ser suficientemente ampla para permitir conclusões validas”, nesse contexto, o autor resalta a qualidades da amostra e não a quantidade para obter os resultados fins da pesquisa.

O desdobramento do percurso metodológico pode ser resumido no quadro abaixo:

**Tabela 1** - Etapas do Percurso Metodológico

Ord.	Metodologia aplicada	Sujeitos da pesquisa
1	Pesquisa bibliográficas	–
2	Análise documental	05 Escolas de Educação do Campo
3	Observação	05 Escolas de Educação do Campo (Escolas, professores e alunos)
4	Realização de entrevistas a partir de roteiro semiestruturado com os professores	07 sujeitos Professores egressos do Programa PROCAMPO
5	Pré-análise das entrevistas e diários do campo	–
6	Análise dos dados coletados a partir da Análise de Conteúdo	–

Fonte: Organizado pela pesquisadora

### 3.2 - Escolas Visitadas

As escolas apresentadas a seguir, são as 05 (cinco) escolas nas quais os 07 (sete) egressos do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo que participam da pesquisa estão trabalhando atualmente. Elas estão localizadas nos Municípios de Breu Branco, Jacundá, Goianésia do Pará, Tucuruí e Novo Repartimento, sendo que a primeira se encontra em uma Vila de Quilombo, a segunda é uma escola construída em um assentamento, a terceira encontra-se às margens da Rodovia Pa150 (a qual liga a capital ao Sudeste do Pará), a quarta fica em uma ilha no lago da Usina Hidrelétrica de Tucuruí e a quinta também se encontra no segundo maior assentamento da América Latina – Assentamento Rio Gelado - cada uma com suas particularidades e especificidades socioeconômicas.

#### 3.2.1 - Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental (EMEIF) - Jutai

A cidade de Breu Branco-PA está localizada na Região em torno do Lago de Tucuruí-PA, tendo atualmente nº 62.737 habitantes, seu território é composto por 3.941,911 km<sup>2</sup> e divide-se entre as zonas urbana e rural (IBGE, 2016). No ano de 2015, o Município apresentou nº 9.869 alunos matriculados nas escolas, entre Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (IBGE, 2016).

A Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental – Jutai, oferta do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental I, está localizada no seio da Vila Jutai, zona rural do Município de Breu Branco-PA, é a única escola do Município localizando dentro de uma comunidade Quilombola. Segundo Gonçalves e Santana (2013, p. 53) durante o século XVIII e no início do XIX começaram a surgir as Comunidades Quilombolas do Pará. A comunidade Jutai surgiu nesse período e seus fundadores eram formados por negros que fugiram dos senhores de escravos e do alistamento obrigatório para a Guerra do Paraguai (1864 – 1870).

A legislação nacional vigente assegura no Art. 68 da Constituição Federal de 1988, “que os remanescentes de quilombos têm o direito a propriedades das terras, afirmando que o espaço é importante para a conservação da identidade da comunidade” (BRASIL, 1988 p.70). Reforçando essa afirmação temos o Artigo 215 que afirma 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” (BRASIL, 1988 p.50).

Já o Art. 216 estabelece que:

“[...] 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 artísticas culturais;
- V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.” (BRASIL, 1988 p.55)

Apesar de já ser conhecida por pesquisadores locais e por toda a região onde está localizada a comunidade Nova Jutai só “veio a ser reconhecida como comunidade quilombola pela Fundação Cultural Palmares, em 19 de dezembro de 2011” (GONÇALVES E SANTANA, 2013.p 62).

A Resolução Nº 8, de 20 de novembro de 2012, que define diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Em seu Art. 9º estabelece que Educação Escolar Quilombola compreende: I - escolas quilombolas; 7 II - escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas. Parágrafo Único Entende-se por escola quilombola aquela localizada em território quilombola. (BRASIL,2012).

A escola atende não somente os moradores da comunidade de Jutai, mas também alunos oriundos de outras 03 comunidades (Branquelândia, Piranopã e Santa Maria do Andirobal) que ficam localizadas na zona rural do Município de Baião - Pará, as quais fazem divisa com a zona rural do Município de Breu Branco-Pará. A partir do 6º ano, esses alunos são transferidos para a EMEIF Jutai, pois as escolas dessas comunidades não ofertam o Ensino Fundamental II e por uma questão de proximidade, a alternativa encontrada pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Baião-PA é transferi-los para ao Município vizinho. O transporte dessas crianças é feito por um 01 ônibus pago pela Prefeitura do Município de Breu Branco-PA.

Atualmente, a escolas atende a 350 alunos, formando dezesseis turmas, sendo 08 turmas compostas pelo Infantil e Fundamental I (jardim I ao 5º ano) no período da manhã e 08 turmas compostas pelo Fundamental I e II (4º ao 9º) no período da tarde. A escola é composta por dezessete professores dentre os quais apenas 01 não possui graduação e 03 não são moradores da comunidade Nova Jutai. O corpo técnico é formado por 01 diretor, 01 supervisor, 01 secretário, 02 merendeiras e 02 vigias.

O prédio da escola é reformando, murado e possui 08 salas de aula refrigerada, 02 banheiros para alunos, biblioteca, sala dos professores com banheiro, secretaria, diretoria, cozinha e um refeitório, quadra coberta, área de lazer.

A escola tem as portas abertas para comunidade em que está inserida e a participação dos moradores e frequentes, principalmente dos pais de alunos.

A escola possui Projeto Político Pedagógicos - PPP. A Secretaria Municipal de Educação disponibilizou um Projeto Político Pedagógicos-PPP Municipal e cada escola reformulou o seu individualmente de acordo com as especificidades e características de cada uma. A construção do PPP ocorreu com a participação de todos os envolvidos com a escola e com a comunidade, foram convidados.

A escola tem o projeto de implementação do Ensino Médio na comunidade, há um grande desejo de que seja ofertada essa modalidade de ensino na comunidade devido ao fato de que os jovens desta comunidade são integrantes fundamentais para as famílias. A atividade econômica na comunidade se dá através de plantações e outros cultivos e criações de animais, quando o jovem termina o Fundamental, quer prosseguir com os estudos e é obrigado se mudar para a cidade mais próxima, onde há escolas que ofertem o Ensino Médio e assim, suas famílias sofrem diminuição da mão de obra nas atividades econômicas.

### **3.2.2 - Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) - Boa Ventura.**

A Escola Municipal de Ensino Fundamental - Boa Ventura, está localizada no Assentamento- PA Jacundá, no Município de Jacundá-PA, que também pertence à Região em

torno do lago de Tucuruí-PA, e atualmente possui 56.006 habitantes. O território é composto por 2.008,315 km<sup>2</sup> e divide-se entre sua zona urbana e rural (IBGE, 2016).

A referida Escola tornou-se polo em 2010 e passou a atender alunos que cursaram o Ensino Fundamental nas escolas: Altamira 7 - comunidade Altamira 7 e José Bonifácio – Comunidade São Lucas, com o objetivo de acabar com as turmas multisseriadas das escolas, objetivo que ainda não foi alcançado.

A escola atende 188 alunos em turmas de 1º ao 9º ano, sendo 1º ao 5º ano pela manhã e 6º ao 9º pela tarde, o prédio da escola é pequeno e em boas condições, possui 06 salas de aulas, 01 diretoria, 01 secretaria, 01 sala de professores, 02 banheiro e área de lazer para os alunos. Possui, 01 diretor, 02 secretaria, 01 coordenador, 14 professores, 02 zeladoria e 02 vigias.

O transporte da escola é feito através de caminhonete e barcos em boas condições custeadas pela Prefeitura Municipal, o problema nos transportes dos alunos se dá no inverno para o transporte terrestre, pois as estradas das vicinais ficam praticamente intrafegáveis, o que dificulta o acesso dos alunos à escola, já o transporte aquático é dificultado durante o verão. Devido à seca do lago, os barcos não chegam até ao seu destino final, o que obriga as crianças a andarem alguns quilômetros, tanto para chegarem até aos barcos como para chegar até à escola.

A escola possui PPP, construído a partir do ingresso dos alunos do PROCAMPO no Curso, mas a questão Etnicorraciais parece apenas como projeto para o dia 20 de novembro.

### **3.2.3 - Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental (EMEIF) – Edvandro Fernandes da Silva**

A Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental – Edvandro Fernandes da Silva, está localizada na Vila Esperança, na Rodovia PA - 150, Município de Goianésia do Pará. Este Município possui atualmente 37.975 habitantes, seu território é composto por 7.023,941 km<sup>2</sup> e está dividido entre sua zona urbana e rural (IBGE,2016).

O primeiro entrave encontrado nesta escola consiste no fato de ela funcionar como polo administrativo e pedagógico para outras 08 escolas de vilas vizinhas, ou seja, todas documentações dessas escolas são geradas e arquivadas pela EMEIF - Edvandro Fernandes da Silva. Segue abaixo a relação das escolas presentes na comunidade em foco e suas localidades:

**Tabela 2** - - Relação de escolas atendidas pela EMEIF - Edvandro Fernandes da Silva

<b>Nº</b>	<b>Nome da escola</b>	<b>Localização</b>
1.	EMEIF Caminho do Saber	Vila Aparecida
2.	EMEIF Paraíso da Infância	Vila Bacaba
3.	EMEIF Jardim da Infância	Vila Matias
4.	EMEIF Jardim Paraíso	Assentamento Acapu
5.	EMEIF Santa Maria II	Vila Jutuba
6.	EMEIF São Pedro	Vicinal Terezão
7.	EMEIF Evaldo Mendes de Sousa	Vila Azul
8.	EMEIF São Domingos	Sete Voltas

**Fonte:** EMEIF - Edvandro Fernandes da Silva.

Atualmente estão matriculados 364 alunos, divididos entre turmas do 1º ao 9º do Ensino Fundamental Regular e funcionam no período da manhã e da tarde e no turno da noite

ocorrem aulas para da 1ª a 4ª etapa da EJA. A escola possui 28 professores, 01 diretor, 03 secretarias, 01 supervisor, 01 orientador, 04 zeladores e 02 vigias.

As dependências da escola encontram-se em péssimo estado de conservação, possuem 06 salas de aula com carteiras e ventiladores; todo o mobiliário da escola é precário e grande parte das salas são adaptadas para que se organizem mais de um setor administrativos, há um laboratório de informática (tele center) pouco utilizado pelos alunos, apesar de ter bons computadores e acesso à internet, não tem profissional capacitado para utilizá-los com os alunos. Possui sala de professores, biblioteca, sala multifuncionais, diretoria e 04 banheiros. A escola não possui refeitório em quadra esportiva, apenas um pátio de chão batido. Os livros didáticos utilizados na escola são os mesmos usados pelos alunos das escolas da cidade.

Os alunos da escola são crianças moradores da Vila Aparecida e das Vicinais próximas às escolas. O transporte até à escola dessas crianças, é feito através de ônibus escolar cedido pela prefeitura, mas as condições precárias das vicinais fazem com que esses veículos tenham que passar por constantes reparos e quando chega o inverno, as condições das estradas pioram e muitas vezes as crianças acabam perdendo muitas aulas por não terem transportes para chegarem à escola.

A escola possui PPP que se encontra em reformulação. Ao analisar o documento, observou-se que consta a participação dos interessados no PPP, mas durante nossa estada, essa participação não foi constatada, apenas a equipe técnica da escola está trabalhando nessa reformulação. Em relação às questões etnicorraciais e às leis 10.639/03 e 11.645/08 aparecem apenas na Meta IV que que ressalta a seguinte questão: respeitar as diversidades culturais do educando de acordo com a realidade em que a comunidade escolar está inserida, como um evento organizado apenas no mês de novembro.

### **3.2.4 - Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) - Manoel Mendes Soares**

A escola visitada no Município de Tucuruí-PA, foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental - Manoel Mendes Soares, que está localizada na Ilha Água Fria.

A região das Ilhas da Usina Hidrelétrica do Município de Tucuruí (UHE Tucuruí) localiza-se no Sudeste do Estado do Pará, com uma área territorial de aproximadamente 2.086 km<sup>2</sup> (IBGE, 2014). Este Município possui atualmente 70.835 habitantes, seu território é composto por 2.086,189 km<sup>2</sup>, dividindo entre sua zona urbana e rural (IBGE, 2016).

A escola atende cerca de 286 alunos que moram em ilhas e comunidades vizinhas e funciona com séries do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, sendo 08 turmas no turno da manhã e 08 turmas no turno da tarde. A escola não funciona no período noturno, pois a ilha não possui energia elétrica, logo, a escola funciona com um gerador próprio.

A escola é recém construída, inclusive, com áreas que ainda faltam ser acabadas, possui 08 salas de aulas, 01 sala dos professores, 01 sala de diretores, 01 secretaria, 01 biblioteca, 01 cozinha, 04 banheiros sendo um adaptado a portadores de necessidades especiais, um pequeno laboratório de informática pouco usado pelos alunos e um pequeno porto para parada dos barcos. A escola possui 15 professores, 01 diretor, 01 secretaria, 01 supervisor, 04 zeladores e 02 vigias. Os livros didáticos utilizados na escola são os mesmos usados pelos alunos da zona urbana.

Os transportes das crianças são feitos através de 06 barcos e 02 voadeiras, custeados pela Prefeitura de Tucuruí, cada barco é responsável por um roteiro entre as ilhas para o transporte das crianças, esses roteiros levam de 1h a 3h para serem concluídos, ou seja, em algumas localidades os alunos que frequentam a escola no período vespertino são obrigados a saírem de casa às 9h da manhã.

A escola não possui PPP, de acordo com dados observados durante a pesquisa, a prefeitura já tentou enviar à escola um modelo para que fosse construído o projeto próprio, mas, em conformidade com os docentes da instituição pesquisada, esse assunto nunca foi

prioridade entre os funcionários da escola, apenas há a promessa de que logo ele será construído, enquanto isso não acontece, eles seguem o PPP construído pela Secretaria de Educação do Município.

Por mais que a escola seja nomeada polo, ela não tem nenhuma autonomia, todos os recursos financeiros, funcionários e todos os serviços prestados por uma secretaria escolar, acontecem na Secretaria de Educação do Município no Departamento da Educação do Campo. Os alunos para se matricular, transferir ou obter qualquer documento, precisam se dirigir até à zona urbana do Município para fazer a solicitação.

### **3.2.5 - Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) – Raimundo Nonato Carmo Silva**

A Escola Municipal de Ensino Fundamental – Raimundo Nonato Carmo Silva escolhida no Município de Novo Repartimento – PA está localizada no Projeto de Assentamento Rio Gelado na zona rural do Município. Este Município possui atualmente 70.835 habitantes, seu território é composto por 15.398,722 km<sup>2</sup> e divide-se entre sua zona urbana e rural (IBGE, 2016). O projeto de assentamento Rio Gelado é composto por 13 Vilas/distritos. A escola se encontra no Distrito chamado Vitória da Conquista – o maior entre eles.

A escola atende atualmente 720 alunos, distribuídos entre os 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Os alunos são originários dos 13 distritos e vicinais de acesso a estes distritos, os quais compõem o Assentamento Rio Gelado.

A escola possui 25 professores, todos com o diploma de Ensino Superior e residentes no assentamento e vicinais próximas à escola. A Composição é formada por: 01 diretor, 01 secretária que atendem 12 turmas no turno da manhã, 12 turmas turno da tarde do 1º ao 9º ano e 2 turmas da EJA no turno da noite. O prédio é recém-reformado e consiste na principal escola do assentamento. Este possui 12 salas de aulas, 01 diretoria, 01 sala dos professores, 01 secretaria, 01 cozinha, 01 quadra, 01 refeitório e 04 banheiros.

Os transportes dos alunos são feitos através de ônibus e caminhonetes (Pau de arara) enviados pela Prefeitura Municipal e têm boas condições para o uso, mas como é uma Região de vicinais, as estradas sempre estragam no inverno, o que dificulta a frequências normal das crianças à escola nesse período.

A escola não possui PPP, apenas rumores de uma construção, mas nada concretizado até o momento.

## CAPÍTULO IV- RESULTADO E ANÁLISE DOS DADOS

Partindo da afirmação de que a educação é uma “manifestação exclusivamente humana” (FREIRE, 2011, p. 102), essa *práxis* que ocorre em todos os espaços da vida social e que, “[...] mulheres e homens, são os únicos seres que, social e historicamente, são capazes de *aprender*” (FREIRE, 1996, p.69). Com isso, pode-se observar o quanto a prática da discriminação, racismo e preconceito pode estar presente em nosso cotidiano quando nos deparamos com discursos encontrados no senso comum do entendimento de sujeitos acrílicos que podem narrar uma frase inadequada como: “aquele aluno é negro, mas é limpinho” ou “aquela aluna é uma negra bonita”, “tem neguinho, quero sair de sala”. Observa-se, então, total despreparo no tratamento da diversidade e respeito aos direitos humanos.

[...] uma imagem de negro (“preto”) como um ser que “vale menos”, que tem “direito” a “menos”, que “é menos” do que aquele que não o é. Uma imagem que permeia a relação entre os alunos e que configura formas de relação entre “não-pretos” e “pretos” em que, muitas vezes, os primeiros se colocam incondicionalmente acima dos segundos e fazem de tudo para marcar esta “diferença que desvaloriza” (OLIVEIRA, 2007, p. 61).

Essa formação do senso comum no plano social deve estar integrada ao debate no PPP da escola sobre questões tão presentes na realidade de vida das pessoas, como é o caso do preconceito, discriminação e racismo. Segundo apontou Munanga (2005, p.15), é papel de o professor mostrar: “que a diversidade não constitui um fator de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos”, e ‘ajudar o aluno discriminado para que ele possa assumir com orgulho e dignidade os atributos de sua diferença, sobretudo quando esta foi negativamente introjetada em detrimento de sua própria natureza humana”.

A Lei 10.639/03, Lei 11.645/08, juntamente com a Resolução CNE/CP, 1/2004 que formam o Plano Nacional de Implementação da Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações etnicorraciais e para o Ensino de História a e Cultura Afro-brasileira e Africana – mecanismos legais, a fim de suprir a necessidade de efetivação de políticas de Ações Afirmativas no sentido de enfrentar a referida problemática que atinge parcela considerável da população brasileira em detrimento de sua cor, cultura e religião, que ora se reproduz no sistema escolar.

O acolhimento da criança implica o respeito à sua cultura, corporeidade, estética e presença no mundo [...]. Nessa perspectiva, a dimensão do cuidar e educar deve ser ampliada e incorporada nos processos de formação dos profissionais para os cuidados embasados em valores éticos, nos quais atitudes racistas e preconceituosas não poder ser admitidas. (Orientações e Ações para a Educação das Relações Etnicorraciais – Brasil; MEC. p 39)

Para que tal demanda seja alcançada é preciso que o trabalho comece nos cursos de formação de professores com a educação focada no trato das questões etnicorraciais, para que assim, os docentes possam estar aptos a melhor conduzir o processo de ensino e aprendizagem, estando preparados a lidar com as diferentes situações que poderão se apresentar em seu cotidiano escolar.

Nesta perspectiva, ao analisar aspectos sobre a contribuição do Programa de Educação do Campo – PROCAMPO no IFPA/Tucuruí, o qual possui em seu currículo a disciplina de Educação para as Relações Etnicorraciais (ERER) – realizou-se uma Pesquisa de Campo, com relatos de 07 egressos, professores de História, Geografia, Ciências e Matemática, em series do Fundamental I e II em 05 escolas de Municípios diferentes aqui classificados como:

Docente/Egresso: A (prof. História) e B (prof. Geografia) - escola A

Docente/Egresso: C (prof. Matemática) e D (prof. Matemática) - escola B

Docente/Egresso: E (prof. Ciências) - escola C

Docente/Egresso: F (prof. Ciências) - escola D

Docente/Egresso: G (prof. História) - escola E

Estes relatos nos remetem a uma compreensão de que a temática Educação para as Relações Etnicorraciais já está na pauta educacional e deve incluída no currículo escolar da Educação Básica e Superior conforme preconiza a Lei 10.639/03, contudo, na realidade educacional, a inclusão desta temática ainda se faz de maneira tímida, carecendo que o conjunto dos sujeitos que compõem o universo escolar fomentem estas discussões como forma de contribuir para uma sociedade mais justa, igualitária e humana.

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. (MUNANGA, 2005, p. 15).

É sabido que no projeto tradicional das escolas brasileiras, o currículo se organiza por áreas de conhecimento, nas quais cada professor trabalha seu conteúdo separadamente. Em relação à perspectiva da Lei 10.639/03, as diretrizes curriculares propõem a implementação de ações pedagógicas para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, a fim de suprir a necessidade de ações afirmativas.

Nota-se, portanto, que como no processo ensino-aprendizagem, "as dificuldades vão desde problemas com a formação inicial e continuada a pouca disponibilidade de material didático-pedagógico; desde a estrutura verticalizada dos sistemas de ensino à incompreensão dos fundamentos da Lei, das diretrizes e parâmetros" (RICARDO, 2003, v. 4, p. 8-11). Quando os egressos foram questionados se as questões etnicorraciais foram discutidas, inicialmente, no PPP das escolas em que eles lecionam, eles apresentaram as seguintes considerações:

*Docente/Egresso A: Eu não lembro, mas assim, que quando nós fizemos trabalho, reunimos comunidade, buscamos vários suportes comunidade, escola, tudo junto né, e foi colocado em pauta isso aí sim, para ser incluído no PPP.*

*Docente/Egresso B: Eu acho que se foi sim, foi de forma assim bem, não muito abrangente. Isso, de uma forma transversal, assim mesmo, só para não ficar de fora, mas não que fosse uma questão focada no PPP.*

*Docente/Egresso C: Foi discutido e levando em consideração até diversidade cultural que existe na região, se perceber, se pode notar que é um contingente muito grande de pessoas que são por exemplo é afrodescendente e dentro do PPP ela é colocada em pauta essas questões etnicorraciais.*

*Docente/Egresso D: Não, não foi discutido né, ainda, até porque a gente percebe que essa temática dentro da, da questão étnico-racial a gente vê que ela tem começado a ser discutido de uma maneira mais próxima da educação devido tanta, tanto preconceito né, que tem marcado né, né nesse cenário brasileiro, então, eu percebo que não era tão discutido essa, essa temática, que não é tão participativo dentro da educação, então eu ainda não percebi essa discussão, essa inclusão dessa temática dentro do projeto político-pedagógico da escola.*

Como é possível observar nos relatos dos entrevistados que possuem PPP em suas escolas, a questão etnicorracial não é tratada com a devida importância como a legislação

10.639/03 reitera, entretanto, percebe-se que há casos em que os entrevistados – docentes da mesma escola se confundem ao abordar o tema em questão, é o caso, por exemplo, do *Egresso C e Egresso D*.

Coelho & Coelho (2008) asseveram que os docentes têm uma formação frágil de Ensino de História, Cultura Afro-brasileira e Africana, por meio da qual não consegue estabelecer nexos entre conhecimento de sua área e o saber escolar. Os professores veem-se cada vez mais dependentes do livro didático, visto não apenas como recurso pedagógico para o aluno, mas como fonte de informação para o próprio docente. Nesse sentido, eles se contradizem quanto à questão ter sido abordada na elaboração de estratégias de ensino da cultura africana e afro-brasileira.

Em outras duas escolas, o tema Ensino de História, Cultura Afro-brasileira e Africana não faz parte do PPP da escola, trazendo à tona o debate sobre a existência sobre o tema ser abordado como mera discussão efêmera nas escolas. Isso aponta que reescrever o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas áreas do conhecimento formal da escola não tem tanta importância, para as escolas, por exemplo, discutir, o mito de que o Brasil, por ser um país miscigenado, seja isento de problemas raciais.

Nesta temática Libâneo (1994,) afirma que:

Se é verdade que a política escolar visa preservar a organização política e econômica vigente através das práticas escolares, é verdade também que ela expressa as contradições da sociedade, de modo que os resultados podem levar à contestação da ordem social, a sociedade política não é um bloco compacto e harmônico (LIBÂNEO, 1994, p. 134).

É relevante, para nós, que na visão dos entrevistados, a escola também proporcione subsídios teóricos capazes de somar a luta por direitos que expressem as contradições sociais, e contribuam para enfrentar os problemas políticos que a maioria da população negra está posta. Sobre isso, Cavalleiro (2004) considera que desigualdade racial na instrução escolar resulta, em certa medida, do não investimento em uma escola pública de qualidade, na qual os professores ainda têm muito que avançar, mas que são esses pequenos passos que nos levam à construção de um novo projeto de sociedade, que seja solidário, igualitário e com justiça social.

Neste sentido, a temática de Educação para as Relações Etnicorraciais não deixa de transitar e dialogar entre as diversas áreas do conhecimento, rompendo, mesmo que de modo incipiente, com a ideia da disciplinaridade, da fragmentação, que dificulta a visão da totalidade que compõe a realidade de vida humana. Nesse sentido, “a interdisciplinaridade deve ser compreendida como processo e não como um conjunto de procedimentos a ser seguido” (RODRIGUES, 2010, p. 109).

Contudo, é preciso lembrar que o currículo, tradicionalmente, na educação brasileira é fruto da intencionalidade daqueles que detêm o poder, em relação ao que oficialmente está posto. Nesse contexto: “O currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam”. (SACRISTÁN 2000, p. 16). Quando perguntados se o currículo das escolas onde eles lecionam abordam as questões etnicorraciais e de que maneira ele se apresenta, nossos interlocutores apresentaram as seguintes narrativas:

**Docente/Egresso: B:** *Aborda, tem alguma dependendo da situação, assim, o conteúdo da disciplina, algumas mais outras menos, mas as vezes mesmo eu trabalho com, que tem alguns conteúdos assim tem que trata dessa questão em geografia e história quando eu trabalho essa disciplina, é trabalhado, não assim em forma de projeto também, mas forma individual a cada disciplina.*

**Docente/Egresso: C:** *Sim, inclusive tem um dia em que há a execução de um trabalho que aborda por exemplo a questão da consciência negra.*

**Docente/Egresso: D:** *Sim aborda, é inclusive a gente quanto educadores, é a gente trabalha e dentro da temática a gente tem esse cuidado em ter o respeito, a essa temática, o valor, até porque os nossos educandos é... uma boa parte são negros, e são seres humanos como qualquer outro e merece o respeito, merece o mesmo valor, então são temáticas, é uma temática que é discutida atualmente onde eu trabalho, porque? Porque é o egresso, ele de uma forma geral seja negro, seja branco, ele precisa ser tratado da mesma forma, ele precisa se sentir valorizado da mesma maneira como qualquer um outro, então a gente discute e mais do que a temática, mais do que o assunto, a gente procura vivenciar isso na prática com os nossos educandos para que eles se sintam realmente a vontade e que não fique só por temática, por teoria, mas que a gente quanto educador procure colocar em prática essas ações, na verdade é isso.*

**Docente/Egresso: E:** *no planejamento anual vem pedindo lá para a gente trabalhar um assunto específico claro, novembro, que vem acompanhando o decorrer das aulas desse processo aí que vem abordando temas como esse.*

**Docente/Egresso: G:** *é uma questão, tem que ser uma questão diária por causa da questão da discriminação, apesar de agente morar em um quilombo, assim as pessoas, por a sociedade não reconhecer os negros institucionalmente, a gente tem que ficar trabalhando essa questão diariamente, porque tipo, é, eu sou negro, mas porque a sociedade não me aceita como eu sou, eu acho que sou, eu, eu me denomino uma outra cor, entendeu, então essa questão é trabalhada diária na escola por causa desses fatores também, de uma influência, de há não, eu não quero ser negro, por fatores externos, entendeu, que vai me atingir em quanto pessoa dentro de uma comunidade.*

Nos relatos acima, vemos que a temática é pouco discutida nos currículos das escolas pesquisadas, e quando é citada fica mais proeminente na data de 20 de novembro, o dia da Consciência Negra. Isso como um tipo viés fragmentado para o trato com essa questão, inviabilizando um trabalho cotidiano, regular e interdisciplinar na escola. E, distante de se implementar a Lei 10.639/03 que traz no seu bojo como uma das principais ações para os Conselhos de Educação a recomendação às instituições de ensino públicas e privadas, a observância da interdisciplinaridade em que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial, nas áreas de Educação Artística, de Literatura, História Brasileiras e de Geografia” (BRASIL, 2010, p. 34).

Todavia, pode-se observar entre as falas dos entrevistados a importância da questão no currículo, o ensino de história, cultura afro-brasileira e africana para os alunos e de como é importante trabalhar essa realidade e contexto escolar em que o aluno estiver, pode se inserir em um universo que foi historicamente oculto da escola. Sobre essa questão Silva (2001)

*"O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes [...] o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações..." (SILVA, 2001, p. 78).*

Por se tratar de escolas do campo, mesmo que essas possuam diferentes características escolarizantes, a expectativa é que os aspectos mais evidenciados sejam o debate em torno da

luta pela educação. Como Caldart (2004) assevera que as formas de condução do processo de ensino e aprendizagem pelos educadores nas Escolas do Campo parte da luta quando a autora, pontua a necessidade de se pensar o processo educativo de maneira interdisciplinar.

Da mesma forma que compreendemos a importância do trato das questões etnicorraciais na integração com os demais campos do saber, também compartilhamos da ideia de que “O currículo da escola deve ser entendido como a organização dos tempos e espaços do processo educativo, visando à construção de conhecimentos” (CALDART, 2010, p. 121).

Nesta perspectiva, a busca em consolidar processos interdisciplinares na formação de professores, construindo pontes entre as áreas do currículo escolar é um desafio para os docentes que estão desenvolvendo uma educação no campo e que ainda veem como importâncias o trato das questões raciais.

Neste contexto Trindade (2008) afirma que:

Mais importante do que defini-la, porque o próprio ato de definir estabelece barreiras, é refletir sobre as atitudes que se constituem como interdisciplinares: atitude de humildade diante dos limites do saber próprio saber, sem deixar que ela se torne um limite; a atitude de espera diante do já estabelecido para que a dúvida apareça e o novo germine; a atitude de deslumbramento ante a possibilidade de superar outros desafios; a atitude de respeito ao olhar o velho como novo, ao olhar o outro e conhece-lo, reconhecendo-se; a atitude de cooperação que conduz às parcerias, às trocas, aos encontros, mais das pessoas que das disciplinas, que propiciam as transformações, razão de ser da interdisciplinaridade. Mais que um fazer, é paixão por aprender, compartilhar e ir além. (TRINDADE, 2008, p.73)

Nas narrativas dos interlocutores pode-se constatar que a interdisciplinaridade foi questão central para permear os seus discursos em que processos formativos do ensino cultura Afro-brasileira e Africana devem ser abordados interdisciplinarmente, pois através dela se pode alcançar melhor compreensão da realidade humana, social, política, econômica da cultura Afro-brasileira e Africana, de olhar o universo dessa área de conhecimento não de forma isolada, mas como um todo que se articula e interage.

A respeito desta questão Silva (2001) aponta que o currículo reafirma os mitos da origem nacional e confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas, evidenciando que o texto curricular conserva marcas da herança colonial. “O currículo é, sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial”. (SILVA, 2001 p.102).

Quando questionados sobre qual a percepção sobre educação para relações etnicorraciais, foram obtidas as seguintes respostas dos entrevistados:

**Docente/Egresso: A:** *é importante sim, porque o que a gente ver na maioria das vezes na escola, realmente é bullying, relação pessoas, geralmente nessa, no você tá realmente fazendo a pergunta, a maioria das crianças que é negra, negros, as outras crianças têm a mania de dar apelido, ficar apelidando, a você é gorda, você é negra, não sei o que, a gente percebe que tem criança realmente sofrendo.*

**Docente/Egresso: B:** *ela precisa ser trabalhar na questão de desfazer alguns preconceito dessa questão racial que a pessoa tem no dia-a-dia que as vezes é levado muito na brincadeira e que às vezes sem perceber a pessoa acaba, acaba, isso acaba acontecendo, as vezes, até dentro do ambiente escolar, aí as vezes por essa falta de conhecimento, assim, de não ser discutido de forma, assim, bem abrangente na escola ela acaba acontecendo muito dentro do próprio ambiente escolar, pessoas vezes em forma de brincadeira relação assim com colegas, as vezes entre professor, isso acontece muito essa.*

**Docente/Egresso: C:** *embora isso seja muito divulgado até em um processo da mídia mesmo, as pessoas ainda são muito preconceituosas é, no tocante da questão brasileira, porque você consegue perceber de maneira geral alguns, vamos dizer uma espécie de burburinhos, quando você ver pessoas de outras regiões, do nordeste ou mesmo pessoas de cores diferentes, mas a tentativa de levar essa, essa abordagem para a escola é fundamental, e nem sempre acontece como a gente queria, mas a escola procura sempre abordar isso e levar isso de maneira o mais agradável possível.*

**Docente/Egresso: D:** *de grande relevância esse assunto essa temática, porque? porque isso de uma forma ou de outra não vai gerar um efeito na vida social, principalmente dos negros, os alunos negros, não vai surtir um efeito satisfatório assim de imediato, é uma coisa a gente entende que a longo prazo, mas que a minha percepção é que essa temática ela deve permanecer e ela tem que ser valorizada por todos os educadores na educação, todos os níveis, para que venha surtir um efeito maior e que isso venha realmente trazer um efeito o mais rápido possível, porque eu sempre, eu sempre trago uma palavra a essa temática que era uma palavra chave dentro dessa temática que é o preconceito mesmo, preconceito racial e é muito forte na educação, muito forte mesmo e isso a gente vê que é transmitido de pai para filho.*

**Docente/Egresso: E:** *é uma ideia muito boa para ser trabalhado e tem que ser vivenciado como acabei de dizer que às vezes muitos deixam para lá, empurra com a barriga mesmo nem fazem, por não julgar importante, mas no meu ponto de vista é muito importante porque é, vamos ver vamos dizer assim, se deixar para ser passado assistematicamente não vai ser passado ne, então tem que ser mais batido nessa tecla e que faça agir mais ainda, e que tenha mais suporte também para isso.*

**Docente/Egresso: F:** *é muito importante devido o fato, que de certa forma ainda existe preconceito, ainda, preconceito ainda precisa ser visto de uma outra maneira, tem que ser trabalhado em outra forma para que quando chegue aconteceu uma situação dessa gente saber como lidar ne, saber instruir os nossos alunos para exatamente parar de agir com preconceito, acredito que isso há uma necessidade.*

**Docente/Egresso: G:** *é esse objetivo que a legislação tem mostrado, de tentar minimizar as questões de preconceito, assim, porque haja vista que nós observamos que essa fator ele influencia na vida das pessoas, por exemplo a nossa comunidade ela por um bom período de tempo ela, assim, ela perdeu a sua característica de quilombo por causa dessas influências entendeu, aí eu sou negro mais eu não quero ser por causa de fatores externos, então, a sociedade olha de uma forma diferenciada pra uma pessoa que é de um quilombo, então tudo isso assim é importante a questão da institucionalização da lei.*

Em uma entrevista à revista História da África e de Estudos da Diáspora Africana, Munanga traz à tona o questionamento sobre os problemas enfrentados para que as questões etnicorraciais sejam inseridas nas escolas e trabalhadas em sala de aula, pois:

Certas escolas, através de seus educadores e diretores, dizem que não se deve ensinar, nem discutir o assunto. Falam que aqui não tem negro, não tem branco, todo mundo é mestiço, etc. Nós precisamos vencer esta resistência. Não basta fazer a lei. Tem que sancionar. Tem que avaliar o uso e, se necessário, punir. Qual o

problema que a lei não vem sendo colocada na prática? Falta verba para formação de professores? Material? É isto que está faltando. Se não se fizer isto, está vai ser uma lei morta. Claro, alguns municípios têm alguma coisa em andamento, mas em outros há uma resistência total. Isto precisa ser revertido. (MUNANGA, 2008, p.115).

Os relatos acima comprovam que os entrevistados entendem que a importância das questões raciais devem ser tratadas nas escolas, fato verificado em algumas falas, as quais demonstraram relatos de situações já vivenciadas em suas aulas, como a reprodução do preconceito, o racismo e, contribui para invisibilizar a própria Lei 10.639/03.

Assim, as questões raciais se apresentam para os professores sem um debate profícuo, dentro sala de aula, o que permitirá ao docente identificar o racismo, a discriminação, o preconceito e proporcionará ao aluno um ensino capaz de permitir combate a certos empecilhos do cotidiano.

Outra questão a ser analisada é a contribuição da disciplina EREER na formação do professor de Educação do Campo, na perspectiva dos egressos do Programa de Licenciatura em Educação do Campo do Campus Tucuuruí. Quando a pergunta se refere à importância da disciplina EREER no Programa de Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO:

***Egresso/ Docente C:** essa disciplina ela vem fortalecer e proporcionar de maneira que a gente possa levar esse, essa temática de um modo mais eficiente, e que possa atender um número maior, de até mesmo de profissionais, para que a escola veja que a importância disso e seja bastante eficiente para que até no processo de formação de um de um mundo melhor, mesmo porque aí, levando em consideração que a gente discute na disciplina e isso faz com que a gente também traga para o trabalho da gente de maneira mais lúdica e mais lucida.*

***Egresso/ Docente D:** essa disciplina inclusive serviu muito para mim, quanto profissional, porque é eu não tinha assim um conhecimento mais aprofundado a respeito da temática, , até porque eu vejo ela como temática no novo na educação, , é. eu não vejo ela com antiga assim, ela poderia já existir em artigo ai mais antigo, mas não era muito vivenciada essa discussão ela não era muito discutido e ela tem esse a discussão ela tem se aproximado mais educação ela tem sido mas vivenciado nas palestras, enfim, então para mim mesmo serviu bastante que o meu conhecimento a respeito da temática foi uma a grande contribuição, então eu entendo assim que essa temática de fato ela tem sua relevância até para os próprios profissionais da educação, porque às vezes a gente percebe que os próprios profissionais da educação, eles devido não ter conhecimento aprofundado na temática, eles são até preconceituosos dentro do assunto, , são preconceituosas e dissemina também essa mesma forma que ele tem de lidar com a situação da questão dos negros por exemplo, então para mim foi muito gratificante, , estudar essa disciplina porque ela me ajudou bastante, já fui também, já fui muito preconceito também, dentro dessa temática, muito preconceituoso mesmo, eu já, eu já cheguei a ponto no ir no início da minha carreira profissional, antes de estudar Educação do campo, licenciatura em educação do campo, eu já cheguei uma vez a ser corrigido por um colega de trabalho por alimentar pequenas piadas, , a respeito dos negros e que isso por mais gaiatos que seja essas piadas, mas elas simplesmente alimento o preconceito racial, isso não deve acontecer com os educadores jamais, porque eles são referência e aquilo me ajudou bastante aquela correção e inclusive a discussão dentro dessa disciplina que eu estudei na educação do campo no Campus Tucuuruí.*

***Egresso/ Docente F:** foi muito importante pelo fato de ela nos instruir a lidar com essas situações e também ensinar o professor a não agir utilizando o preconceito fazendo diferente distinção de cor, raça, isso é muito importante, porque a sociedade nós estamos ainda é um pouco exclusiva, então acaba que se nós como docente não souber lidar com este tipo de situação a sociedade vai continuar com a mesma mente, se não mudar a mentalidade, modo de pensar, modo de agir.*

***Egresso/ Docente G:** minha formação, assim foi um dos pontos chaves pra eu poder entender a necessidade, por exemplo, de nós em quanto quilombo ser reconhecido nacionalmente, que até então a gente vivia como se fosse no anonimato, tipo as autoridades sabiam que nós éramos um quilombo, no entanto essa institucionalização ainda não tinha sido feito, foi a partir daí que eu fui entender a importância, de nós sermos reconhecidos como comunidade quilombola, que até então isso tipo, eu ouvia e não tinha me atentado para os fatores da questão da importância.*

Identificou-se nas falas expostas acima, que a disciplina em EREER é considerada fundamental em qualquer currículo do ensino superior, principalmente no curso de Formação de professores como o caso das licenciaturas, sendo capaz de sensibilizar os futuros profissionais da educação no que diz respeito ao trato das questões etnicorraciais na escola.

[...] o direito dos negros, assim como de todos os cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino de diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos etnicorraciais entre eles descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. Estas condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade para todos, assim como é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africano (BRASIL/ CNE, 2004, p.11)

Evidencia-se, também, a necessidade de mostrar aos alunos uma realidade até então desconhecida sobre a África e suas populações, sua cultura, religião e formas de vida. O Plano Nacional da Educação e Diretrizes Curriculares para EREER trazem como uma das suas principais Ações das Instituições de Ensino Superior: “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 nas Leis 10.639/03 e 11645/2008”. (BRASIL, 2010, p. 40).

Os comentários dos egressos evidenciam que sempre houve uma necessidade cotidiana de trabalhar as questões etnicorraciais em sala de aula, mas a falta de preparo dos professores invisibilizava esta demanda, os deixando à margem desta temática em seu dia a dia, pois “Os benefícios de tudo que se aprende, inclusive na escola, devem reverter não unicamente para o indivíduo, ou seus familiares mais próximos, mas para toda a comunidade” (SILVA, 2000, p. 79).

Nesse sentido, a disciplina, além de poder contribuir para a superação do quadro de desigualdade existente no Brasil, é capaz de potencializar, aos futuros profissionais da educação, condições de melhor intervir em sua realidade escolar, enfrentando possíveis dificuldades em sala de aula. Visto isso, verifica-se a necessidade da implementação da Lei no currículo escolar muito mais que um papel escrito, mas acima de tudo, como uma mudança de mentalidade nos gestores de ensino.

Uma das grandes contribuições de ter um curso com temática envolvendo educação para as relações etnicorraciais, como foi o Programa de Licenciatura em Educação do Campo

- PROCAMPO, se traduz na alocação do **Docente/Egresso: G**, quando ela destaca que: *foi em 2012, em 2010 a gente fez o pedido ne da regularização do nosso quilombo, com a ajuda do professor Salomão Rage, e aí tipo, e saiu 20/12/2011, que a gente recebeu nosso certificado de titulação da comunidade.* Assim sendo, foi através de uma disciplina do curso, com a ajuda do professor desta disciplina que a comunidade a qual o egresso pertence conseguiu definitivamente o seu reconhecimento como comunidade Quilombola.

A seguir veremos nas falas dos egressos de que maneira a discriminação, o racismo e preconceito interferem nas escolas dos campos:

**Docente/Egresso: B:** *preconceito da discriminação, ela..., ela pode atrapalhar no processo dentro da sala de aula porque às vezes o aluno ele que sofre desse tipo de preconceito ou discriminação e ele acaba, acaba assim, ele ficar mais de forma isolada se isolando de contato com os colegas, então, isso aí, às vezes ele fica com vergonha de se expressar publicamente, de expressar opinião dele, a forma como ele pensa, então nesse sentido aí acaba prejudicando muito.*

**Docente/Egresso: D:** *com certeza, eu já conheci alunos que chegaram a ponto, alunos negros, que chegaram a ponto de querer desistir, , da sua vida escolar por ser vítima de preconceito , as pessoas olharam para ele e dizer, comparar como macaco, com um.. enfim que.. é muito usado essa linguagem de comparação do negro com macaco enfim, piadas , e eu já, eu percebo que isso influencia muito, entendeu, o preconceito racial influencia muito questão da educação, principalmente na Educação do campo, os alunos negros que trabalham na roça normalmente a sua a sua vida financeira não é muito boa , não é muito elevada financeiramente, não tem, muitas vezes, não só os negros mas os brancos também no campo a vida financeira normalmente não é muito assim avançada.*

**Docente/Egresso: F:** *Interferem sim, porque o fato de ser do campo não muda o fato de ser pessoa, a pessoa do campo ele também sofre os mesmos preconceitos, e se retraindo o preconceito racismo e leva isso a pessoa se retrai, se reprime e de certa forma ela interfere muito, certamente não deveria existir, mas enquanto existe nós temos que lidar e tentar mudar a situação, para tentar melhorar.*

**Docente/Egresso: G:** *[...] se tu for observa dentro da comunidade as pessoas que são de cor mais claras, elas não são daqui, elas chegaram aqui, as pessoas daqui elas são todas negras , ai por exemplo nós vamos, observar essa questão de a gente já teve problema na escola, por exemplo de alunos que não gostasse de sentar, aqui por exemplo a gente coloca de duas , eu não vou sentar nessa cadeira porque fulano e negro, eu quero sentar ali perto do fulano porque ele é branco, então tudo isso a gente enfrenta no dia-a-dia da escola, e a gente tenta mostrar justamente para eles; oh, você é diferente até porque você estuda em uma escola diferente, você tá em uma escola dentro de um quilombo e os quilombos no Brasil são constituídos pelos negros, daí a necessidade de você respeitar o espaço do outro para que outro possa respeitar o teu espaço.*

Evidentemente, a implementação da Lei 10.639/03 através da disciplina em ERER é fundamental nos cursos de formação de professores fomentados pelas Instituições de Ensino Superior, a exemplo do IFPA – Campus Tucuruí. Esta disciplina, como forma de atender à legislação e contribuir para que o conhecimento seja socializado nos diversos espaços

escolares, tanto no campo quanto na cidade. Está aí a importância de se construir instrumento de formação e de superação de práticas excludentes na escola.

Professores, fazemos parte de uma população culturalmente afrobrasileira, e trabalhamos com ela; portanto, apoiar e valorizar a criança negra não constitui em mero gesto de bondade, mas preocupação com a nossa própria identidade de brasileiros que têm raiz africana. Se insistirmos em desconhecê-la, se não a assumimos, nos mantemos alienados dentro de nossa própria cultura, tentando ser o que nossos antepassados poderão ter sido, mas nós já não somos. Temos que lutar contra os preconceitos que nos levam a desprezar as raízes negras e também as indígenas da cultura brasileira, pois, ao desprezar qualquer uma delas, desprezamos a nós mesmos. Triste é a situação de um povo, triste é a situação de pessoas que não admitem como são, e tentam ser, imitando o que não são (GONÇALVES e SILVA, 1996, p.175).

Daí a importância de uma formação de educadores do/no campo, que esteja a serviço de uma educação para a emancipação social, de transformações de realidades, de construção de uma sociedade alternativa, que pense em sua gente, sua cultura, religião, trabalho, formas de relação entre as pessoas com a natureza. “O conteúdo é realmente significativo quando este é relacionado com o contexto sócio-cultural do aluno e lhe propicia o domínio do conhecimento sistematizado” (SILVA, 2001, p.41).

Cavalleiro (2005) ressalta o descaso, em certos momentos, por parte dos professores e profissionais das escolas pela deficiência de um questionamento crítico sobre a presença de crianças negras no cotidiano escolar, confirmando despreparo e desinteresse em incluir os alunos negros de maneira positiva na vida escolar, convivem com eles, mas não se preocupam em conhecer suas especificidades e necessidades.

Quando se trata da formação docente e suas contribuições para o enfrentamento de situações de preconceito e discriminação nas escolas do campo, os discentes destacam:

**Docente/Egresso: A:** *tem professor que as vezes a gente fala olha a gente tem que desenvolver trabalho, tem que expor o trabalhar, temos que enviar aí... aí acaba deixando um pouco de lado, já não é bem trabalhando, trabalhando, entendeu, uma realidade como deve ser trabalhada.*

**Docente/Egresso: C:** *digamos que tenham pelo fato de que, quase todo Professor aqui da nossa escola ele tem acesso à internet, então, não se podem dizer que ele não tem condições de pesquisa de apoio digamos assim de próprio ne, apoio das mídias, mas quando se diz assim de participação, do conceito assim, apoio de diretoria, secretário de educação, direção de escola, nesse sentido de proporcionar materiais, não, os materiais que a gente tem na verdade são aqueles comuns em livros didáticos.*

**Docente/Egresso: G :** *Tipo na minha formação, assim foi um dos pontos chaves pra eu poder entender a necessidade, por exemplo, de nós em quanto quilombo ser reconhecido nacionalmente, que até então a gente vivia como se fosse no anonimato, tipo as autoridades sabiam que nós éramos um quilombo, no entanto essa institucionalização ainda não tinha sido feito , foi a partir daí que eu fui entender a importância , de nós sermos reconhecidos como comunidade quilombola, que até então isso tipo, eu ouvia e não tinha me atentado para os fatores da questão da importância ; ah, beleza a gente é um quilombo? É um quilombo!*

O relato dos egressos/docentes que cursaram a disciplina em ERER no PROCAMPO, IFPA – Campus Tucuruí reafirma o que dispõe a Lei 10.639/03, enquanto disciplina obrigatória nos cursos de formação inicial e continuada de professores. Conforme afirma

Munanga (2006), a implementação da legislação específica nas escolas brasileiras, mostram que “[...] 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 ensina, nas escolas públicas e privadas, as questões que dizem respeito ao mundo da comunidade negra” (MUNANGA, 2006 p. 56).

A implementação da Lei 10.639/03, na formação docente, potencializa ao futuro professor as condições teóricas e práticas no trato sobre a África e toda a sua contribuição na formação do povo brasileiro, agora não mais com o olhar do dominador eurocêntrico, mas a partir de abordagens que valorizam e reconhecem a história e cultura africana e afro-brasileira.

Segundo LOPES (2001, p. 188) cita que:

A educação escolar deve ajudar professor e alunos a compreenderem que a diferença entre pessoas, povos e nações é saudável e enriquecedora; que é preciso valorizá-las para garantir a democracia que, entre outros, significa respeito pelas pessoas e nações tais como são, com suas características próprias e individualizadoras; que buscar soluções e fazê-las vigorar é uma questão de direitos humanos e cidadania. Assim os afrodescendentes podem assumir o papel de sujeitos participantes da história de nações como a nossa, devido à sua contribuição no aspecto econômico, cultural, religioso, científico, tecnológico, etc.

Nossa avaliação é que essa construção de estratégias pedagógicas dependerá da participação, compromisso e integração entre docentes e coordenação pedagógica, para criar estratégias teórico-metodológicas de maneira que a EREER possa dialogar e interagir em todas as áreas de conhecimento do curso. Sobre essa questão, sabe-se que “ainda faltam estudos que articulem a formação de professores/as e outras temáticas tão caras à escola e aos movimentos sociais” (GOMES e SILVA 2006, p.13).

Assim, a construção de estratégias pedagógicas, de maneira interdisciplinar, segue a visão da não segmentação dos conhecimentos, mas, sobretudo, que estes possam estar presentes em todas as áreas que compõe o curso, envolvendo os debates cotidianamente, pois

Os cursos de licenciatura, responsáveis pela formação de educadores, também acabam por seguir essa mesma lógica fragmentada, reforçando uma formação especializada, muitas vezes desvinculada da realidade das próprias escolas para as quais preparam os profissionais. Em relação à formação para as Escolas do Campo, essa questão assume desdobramentos ainda mais complexos quando é possível identificar que, com exceção dos cursos específicos, ocorre uma valorização das temáticas relacionadas ao urbano e industrial. (RODRIGUES, 2010, p. 123)

Esta visão vem reafirmar a necessidade de conduzir a Educação para as Relações Etnicorraciais de forma integrada às demais áreas do conhecimento, sendo a prática pedagógica interdisciplinar um importante elemento capaz de propiciar espaços para tal consolidação. Espaços estes que devem ser construídos com a participação de educadores de diferentes áreas do saber, coordenação pedagógica e gestão, tendo em vista, sempre, a realidade de vida do e no campo nas escolas pesquisadas. As asserções abaixo corroboram isso:

No que se trata do material utilizado pelos alunos e professores:

**Docente/Egresso: B:** *Às vezes, quando tem, é de forma transversal que, é, que aparece no livro, mas essa, essa questão também, é interessante a pessoa observa, que ela é trabalhada mais lá no dia da consciência negra, então é uma coisinha que passa durante a maior parte do ano despercebido. Quando chega lá no próximo mês de novembro, aí a escola desenvolve algum projeto em relação ao Dia da Consciência Negra, aí acaba abordando esses assuntos. A geralmente vai alguns textos que é copiado da internet, que eles mandam, os espelho para pessoa pesquisar.*

**Docente/Egresso: D:** *É. os livros já existem, porém são pouco discutidos, ao meu entender ne quanto educador, é o que eu percebo que essa temática é muito discutida apenas naquela semana, naquela, naquelas datas comemorativas , a libertação dos escravos na que a maioria eram negros não é verdade, infelizmente essa Lei ela é muito tratada nessas datas, eu acho que essa temática e eu reforço mais ainda no meu modo de ver, que ela deve ser mais afinilada não só em datas comemorativas, em datas específicas.*

**Docente/Egresso: E:** *Não, a questão do livro didático agente sempre bateu durante o curso tempo inteiro batendo na tecla de que eles deveriam ter um olhar mais específico para as escolas do campo onde a gente atua e agora que saiu um projeto aí, projeto Girassol é um livro que veio didático, ele aborda algumas situações, mas eu ainda não consegui detectar essa a questão étnico-racial neste livro, nos seus assuntos.*

**Docente/Egresso: G:** *O nosso material ele é feito apostilado , que assim a gente tem sábados trabalhados no Município, então os sábados trabalhados são justamente pra gente discutir essas questões entre o corpo docente , tipo o coordenador ele faz apostila, a gente tem uma sala que é de áudio e vídeo, a gente tem o datashow , e aí a gente leva para cá, para lá, ele faz mini-cursos com relação a esses assuntos, entendeu, a gente vê todo mundo junto tanto professores como a equipe de apoio, assim que é feito o trabalho.*

Nos principais marcos políticos nacionais encontrados no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares de EREER nota-se algumas ações a serem cumpridas pelo Governo Federal, como: “d) Reforçar junto às comissões avaliadoras e analistas dos programas do livro didático a inclusão dos conteúdos referentes à Educação das Relações etnicorraciais e à história da cultura afro-brasileira e africana, assim como a temática indígena, nas obras a serem avaliadas; [...] e quando se trata da formação de professores ele afirma que: k) Promover, de forma colaborativa, com estados, municípios, Instituições de Ensino Superior e Entidades sem fins lucrativos a Formação de Professores e produção de Material Didático para atendimento das Lei 10639/2003 e 11645/2008”. (BRASIL, 2010 p. 28-29).

No relato dos entrevistados fica evidente a falta de instrumentos para a efetivação correta da legislação, não só os alunos que não possuem material com a devida especificidade, como os professores também não recebem material no trato sobre a África e toda a sua contribuição na formação do povo brasileiro para que possam trabalhar essa temática em sala de aula, como em outros momentos. Os entrevistados apontam a ausência de material sobre a temática de cunho racial, nas escolas dos Municípios. Pontualmente, a Secretaria Municipal de Educação envia alguns materiais para que sejam trabalhos no dia 20 de novembro, o Dia da Consciência Negra, mas nada para que se trabalhe assuntos relacionados à África e toda a sua contribuição na formação do povo brasileiro no cotidiano, em sala de aula com os alunos.

Segundo Rangel (2001, p.13), o livro didático deveria, [...] “contribuir efetivamente para a consecução dos objetivos do ensino de língua materna, tais como vêm definidos em documentos oficiais[...] assim são necessários que ele abstenha-se de preconceitos discriminatórios e, mais do que isso, seja capaz de combater a discriminação sempre que oportuno.

O livro didático, de modo geral, omite o processo histórico-cultural, o cotidiano e as experiências dos segmentos subalternos da sociedade, como o índio, o negro, a mulher, entre outros. Em relação ao segmento negro, sua quase total ausência nos livros e a sua rara presença de forma estereotipada concorrem em grande parte para a fragmentação da sua identidade e auto-estima. (SILVA, 1995, p. 47)

Importa dizer que se pode constatar, nas escolas do campo, uma educação que não vem correspondendo à realidade de vida do/no campo. Observa-se também uma educação urbanocêntrica, centrada em aspectos da cidade, sendo considerado o campo enquanto espaço de vida, de gente, de sonhos, de esperança, de luta por uma sociedade com justiça social e igualitária.

Vale destacar que a Educação do Campo deve centrar-se nos sujeitos do campo. Por isso, a formação dos professores das Escolas do Campo deve se dar de modo a considerar a também a realidade campesina. Baseado nessas argumentações, Rodriguez (2010) defende que conflitos vividos pelos alunos do campo no processo de escolarização podem ser de natureza política, social, e não apenas de natureza cognitiva.

Esse ato político se faz em todos os espaços e também na escola. A educação escolar é marcada, historicamente, por um modelo bancário de ensino, em que os educandos foram e ainda continuam sendo tratados como verdadeiros depósitos de conteúdos.

Enquanto na concepção “bancária” [...] o educador vai “enchendo” os educandos de falso saber, que são os conteúdos impostos, na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo.

A tendência, então, do educador-educando como dos educandos-educadores é estabelecerem uma forma autêntica de pensar e atuar. Pensar a si mesmos e ao mundo, simultaneamente, sem dicotomizar este pensar da ação.

A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham. (FREIRE, 2011, p. 100)

Nesse sentido, a formação de professores deve fomentar uma educação escolar não centrada unicamente nos conteúdos, mas na interação destes com a prática cotidiana, com a realidade político-social. Um modelo de educação que seja problematizador de um ponto de vista que possibilite aos educandos uma reflexão em relação à sua condição de ser e estar no mundo, intervindo nela, de modo a transformá-la.

Quando questionados, qual a melhor maneira e quais as maiores dificuldades de se trabalhar a Educação para Relações Etnicorraciais em suas salas de aulas obtivemos as seguintes repostas:

**Docente/Egresso: C:** *uma das questões é fazendo com que a escola traga a comunidade para poder está apresentando a cultura da própria comunidade e essa, essa, para que dentro do ambiente escolar o conhecimento dessa diversidade possa acontecer, para que então, aí a sala de aula, se houver um conflito por exemplo, o professor usa esses momentos para poder discutir, e demonstrar a importância que se tem cada cultura, para, para a formação do próprio povo local, eu, eu diria que a melhor saída é aproximar a comunidade da escola o que também é uma questão muito complicada, então falta projeto.*

**Docente/Egresso: D:** *Em sala de aula minha visão é o seguinte: é assim ela é a mesma forma assim, que eu posso trabalhar sem que seja envolvendo a comunidade, mas que eu trago na discussão dentro de sala de trabalho especificamente em sala de aula, mas fazendo eles refletissem também nos pais deles, porque? Normalmente o aluno ele, ele é preconceituoso ele exclui o seu colega ao lado por ser negro porque ele é alimentado pelos seus pais, porque os seus pais for alimentado pelos outros pais, seus ancestrais[...]*

**Docente/Egresso: E:** *uma valorização e uma efetivação da Lei, porque como eu já disse agora pouco, uma pessoa foi ofendida ela leva na*

*brincadeira porque sabe se ela levar adiante, ela não sabe quais os meios para recorrer e mesmo assim não tem muita credibilidade, chega lá fala aí logo passa e, eu digo assim porque para poder mesmo trabalhar e conviver e aplicar isso aí, vai levar muito tempo ainda e que ainda escola ela tá engatinhando para essas coisas ainda, então tá bem efetivo, tá nem um pouco efetiva tá engatinhando ainda esse respeito.*

**Docente/Egresso: F:** *Acho que isso tem que ser uma questão discutida primeiramente com a família, tem que ser trabalhada a família, porque a família é a base e depois disso tem que ser devolvido projetos, que vem mostrar que isso não vale a pena, a desigualdade racial e preconceito não vale a pena, então, tem que ser trabalhado conscientização, dos alunos através de panfletos tem que ser distribuídos e projetos, envolver os alunos em projetos porque o próprio aluno sendo envolvido em projeto e não ser apenas algo apresentado para ele sendo, algo que ele construa ou acredite que ele vai valorizar e facilitar ainda mais.*

**Docente/Egresso: G:** *nós somos diferentes quando a questão da pele, mas nós temos os mesmos direitos, nós temos o mesmo valor perante a sociedade é perante a Deus, a pesar de a sociedade, tratar por fator social histórico as pessoas de forma diferente, mas nós temos os mesmos direitos [...]*

Nos referidos discursos observa-se a questão do preconceito quando são discutidas as formas de preconceito, o qual é alimentado no plano social, e suas implicações no cotidiano da escola, no processo de produção familiar. Para a maioria dos entrevistados, os afrodescendentes são moradores das periferias. A escola tem representado uma forte desqualificação dos seus saberes, valores e linguagem. A escola não reconhece sua variabilidade linguística, suas formas corpóreas de lutas como a capoeira, o jongo e não se identifica com o seu grupo social.

Este pressuposto nos indica a necessidade de desenvolver uma educação que possa, com coragem, pautar os principais desafios da realidade em que a escola está inserida, e requer ousadia para realizar tal tarefa. Este autor nos chama atenção para outro aspecto importante que é a amorosidade, pautada no ideal de que os alunos, que futuramente, serão professores, bem como os que já exercem a docência, precisam gostar da missão de educar, caso contrário, se transformarão em profissionais frustrados, podendo não alcançar êxito em suas atividades e práticas educativas.

“A educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.” (FREIRE, 2011, p. 127).

Como afirmam Munanga e Gomes (2006):

*As ações afirmativas constituem-se em políticas de combate ao racismo e à discriminação racial mediante a promoção ativa da igualdade de oportunidades para todos, criando meios para que as pessoas pertencentes a grupos socialmente discriminados possam competir em mesmas condições na sociedade (MUNANGA E GOMES 2006, p. 186).*

Insistimos na importância de se discutir, no âmbito da formação de professores, uma educação “[...] problematizadora, comprometida com a libertação, se emprenha na desmistificação [...] se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade” (FREIRE, 2011, p. 101).

Defende-se o pressuposto de que “os homens submetidos à dominação lutem por sua emancipação”. (FREIRE, 2011, p. 105). É nesse contexto que, refletindo sobre a condição dos educandos nas Escolas do Campo, torna-se mais que importante, que a educação possa

assumir o seu verdadeiro fim, sendo uma alternativa na construção de um novo modelo de sociedade, onde a discriminação e o preconceito não encontrem lugar na escola e na sociedade; que os negros possam ter seus direitos respeitados e garantidos, que a escola favoreça espaços de diálogo, interação, respeito, de afirmação de identidades, que as diferenças sejam elos de união entre as pessoas e não de segregação, de exclusão e de desigualdade.

## CONCLUSÃO

A Educação do Campo deve ser pensada além dos muros da escola. Ela nasce numa concepção de educação calcada, sobretudo, na construção de uma sociedade diferente: justa, igualitária, inclusiva, solidária e livre. Essa realidade ainda está sendo construída, pois o que predomina, em pleno século XXI, é o modelo de educação rural, como uma extensão da educação urbana.

O trabalho demonstrou com exatidão a necessidade de continuação da pesquisa, pois se constatou que ainda há um número ínfimo de análises no campo da educação racial.

É necessária uma visão holística em todos os trabalhos voltados à EREER na Educação do Campo, porque as dificuldades encontradas tanto pelas vicissitudes cotidianas quanto por fatores relacionados ao sistema (não possuir um calendário próprio – devido ao período de colheitas, por exemplo, falta de livro didático adaptado para a realidade local) dificultam a continuidade de formação dos egressos ou qualquer outro sujeito do campo.

Nota-se, portanto, a importância do trabalho coletivo diante dos percalços do cotidiano que a educação do campo enfrenta, como bem afirmam Molina e Hage (2016) ao relatarem que

Conceber e executar a formação por área de conhecimento, pensando a interdisciplinaridade como exigência da própria materialidade; da complexidade dos problemas da realidade que se quer compreender e explicar exige, fundamentalmente, o trabalho coletivo. (MOLINA e HAGE, 2016, p. 17)

“A situação educacional no campo é, do ponto de vista humano e social, discriminatória e injusta” (CALDART, 2010, p. 130). Desta forma, com intuito de contribuir com uma educação para a formação humana capaz de se somar na construção de novas relações e contextos sociais é que o Curso de Educação do Campo – PROCAMPO vem se materializando na prática.

O verdadeiro sentido da Educação do Campo é a emancipação humana e social, capaz de promover reflexões sobre a realidade vivida e propiciar condições para que seus educandos possam nela intervir de forma crítica e consciente.

Compartilha-se da ideia de uma formação capaz de promover processos, diálogos, interações, trocas, em diferentes situações e lugares, tendo em vista a transformação do ser humano. Uma formação para que os sujeitos sociais do campo possam ajudar a construir uma sociedade diferente.

A Educação No/Do Campo expressa aquilo que o movimento Por Uma Educação do Campo vem construindo, através de encontros, buscando, nesta construção, elementos que afirmam a identidade dos povos do campo, considerando a sua especificidade, a sua gente, a sua cultura, o seu modo de vida.

Os trabalhadores da Educação do Campo precisam passar por processos educacionais que lhes deem condições teórico-metodológicas para uma atuação qualificada junto às populações do campo, de forma contextualizada, crítica, criativa, inclusiva, igualitária. A concepção de Educação do Campo busca superar a exclusão e o preconceito, tão presentes na escola.

Ao final deste estudo, constatou-se que a implementação em Educação para as Relações Etnicorraciais, no Programa de Licenciatura em Educação do Campo do PROCAMPO – IFPA, Campus de Tucuruí, vem atender ao dispositivo legal, a Lei 10.639/03, e contribuiu positivamente na formação de futuros profissionais da educação, de modo a oferecer noções mínimas sobre o trato das questões etnicorraciais na educação escolar, propiciando condições teórico-metodológicas para melhor conduzir processos educacionais e prepará-los para lidar com diversas situações que se apresentam no contexto escolar.

Nesse sentido, torna-se relevante salientar que as Instituições de Ensino Superior, a exemplo do IFPA, precisam assumir este debate e inserir, em seu currículo, a temática

etnicorracial, visto que a formação de professores é um passo indispensável para a construção de uma sociedade livre de práticas discriminatórias e preconceituosas, pois os docentes são responsáveis pela educação escolar dos alunos.

Assim, verificou-se que no Curso de Educação do Campo, PROCAMPO, do Campus do IFPA – Tucuruí, está sendo desenvolvido o debate das questões etnicorraciais. Entretanto, ainda se faz necessária a ampliação da Carga Horária da disciplina em ERER, pois se acredita ser incipiente para tratar tais questões, dada a sua complexidade e tamanha envergadura.

O estudo deixou evidente a importância do trato das questões etnicorraciais, nas Escolas do Campo, como forma de contribuir para a superação de um Brasil racista, preconceituoso e desigual.

Este debate ficará em aberto, pois se entende que muitas pesquisas precisam ser realizadas sobre esta temática a fim de se somar a esta contribuição, dada a sua importância não somente na área educacional, mas para o enfrentamento de um processo histórico, de raízes profundas, como é o caso da discriminação, preconceito e racismo.

Esta pesquisa não se esgota com estas análises, ao contrário, foi uma contribuição para afirmar a importância destas discussões nos cursos de formação de professores em Instituição de Ensino Superior em atendimento aos dispositivos legais já mencionados anteriormente.

Constata-se que a essência deste trabalho foi analisar a concretização da Lei nº 10.639/03 na Educação do Campo no Instituto Federal do Pará, que a sua implementação como política pública na instituição trouxe: 1) Dificuldades nos projetos políticos pedagógicos já materializados dentro de uma perspectiva disciplinar mais conservadora nas escolas investigadas; 2) Indiferença as novas formas pedagógicas de questionar estereótipos racistas e trabalhar a diversidade; 3) Dificuldades de desconstrução de conceitos racializados já ‘naturalizados’ nos discursos dos agentes escolares; 4) Crítica e superação de estereótipos racistas no cotidiano social e escolar; 5) A situação crítica da pesquisa de disputas sociais no Brasil; 6) A abordagem de uma Cultura e História Afro-brasileira fechada em datas e eventos comemorativos; 7) Explicações simplistas que constroem mais vitimização do que a superação e a luta; 8) A formação continuada dos professores; 9) A crítica e a superação dos currículos e programas conservadores; 10) Com os fundamentos na Lei 10.639/03 engendrar a pesquisa, as novas formas de ensinar, novos olhares sobre os quadros conceituais conservadores na busca da ruptura racial.

Pensar sobre a institucionalização e a efetuação da Lei nº 10.639/03 neste momento histórico, nacional e internacional que o Brasil atravessa neste ano de 2017 comportará não acolhermos um objeto de estudo que nos fortalece neste contexto em que é imperativa a luta.

Para descrever e analisar o processo de materialização da Lei nº 10.639/03 nas escolas investigadas, enquanto novas abordagens de ensino/aprendizagem foram imperativas entender o currículo formal e suas vias disciplinares que ainda não produz o de nacionalidade e de identidade brasileira que represente o negro e a cultura negra. Neste caso, percebemos o currículo em um jogo de força e poder, arena de luta no qual o mesmo é um processo contínuo e permanente, em construção, que pode ser superado por meio da Lei 10.639/2003:

A força mais do que antirracista da lei tem incomodado também a certos intelectuais e setores acadêmicos. Há os que temem a emergência de pesquisas, estudos, que incorporem a inarredável dimensão política do compromisso com a teoria. Temem a desestabilização do equilíbrio de disputas no âmbito ainda restrito das mais influentes interpretações da sociedade brasileira; em geral omissas, indiferentes, desinteressadas do aprofundamento dos estudos e em reinterpretções do papel da questão racial, e de uma História e Cultura Afro-brasileira intrínseca à História do Brasil. De forma crítica e reflexiva também será analisado o currículo do Estado de São Paulo nas áreas de Ciências Humanas, História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Arte e Língua Portuguesa na área de linguagem, códigos e suas tecnologias. Observando que os currículos analisados são para o ensino médio, séries as quais a pesquisa se direciona, apenas o currículo de História será analisado

também no ensino fundamental II, por ter identificado nas entrevistas e roda de conversa com os alunos ser a disciplina em que mais se estuda questões sobre África, cultura africana e afro-brasileira. (PEREIRA & SILVA, 2010, 122).

Isso expõe bem as dificuldades epistêmicas em que a pesquisa de campo foi exercida e mostra a incipiência da Lei nº10.639/2003 no cotidiano das escolas investigadas, com práticas pedagógicas voltadas para ações conservadoras que pouco lembra e/ou não se envolvem com as relações etnicorraciais. Foi a partir da análise desses dados coletados e observados nas entrevistas, identificamos as questões que dificultam os agentes escolares a implementarem em suas escolas do entorno do Lago de Tucuruí, temáticas voltadas para educação da relações etnicorraciais, o conhecimento da África, a cultura Afro-brasileira e as identidades que foram tecidas no Brasil, com as novas relações formadas que, como registram Pereira e Silva (2010, p. 123), ao afiançarem que é o professor que pode tomar a Lei 10. 639/2003, as diretrizes e as energias que fluem em iniciativas. Desde as mais distantes salas de aula, nas práxis pedagógicas nos dão o seu *jeito* de ensinar, mas ensinam e saltam sobre carências didáticas e entraves curriculares/burocráticos, investem na sua formação continuada, se esforçam academicamente até tocar “o lado de cá do futuro”.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Marta e MATTO, Hebe. **Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana: uma conversa com historiadores**. Estudos históricos. v.21, nº 41 (janeiro-junho de 2008), p. 5-20. Rio de Janeiro.

ARAÚJO, U. F. **O déficit cognitivo e a realidade brasileira**. In: AQUINO, Julio Groppa. (Org.) Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas. 5. ed. São Paulo, SP: Summus, 1998.

ARROYO, Miguel G. **“Experiências de Inovação Educativa: o currículo na prática da escola”**. In: MOREIRA, Antônio Flávio B. (Org.) Currículo: políticas e práticas. Campinas: Papirus, 1999. (3a. edição)

\_\_\_\_\_. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis. Vozes, 2012

ARROYO; R. S. Caldart & M. C. Molina (org). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

AZEVEDO, A. A. **A formação de técnicos agropecuários e a alternância no Estado de São Paulo: uma proposta inovadora**. Tese de Doutorado, Marília; 1998

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa. Edições 70, 2010.

BELL, Judith. **Projeto de pesquisa: Guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais**. Tradução Magda França Lopes. 4ª Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2008.

BITTENCOURT, Circe. **“Livros didáticos entre textos e imagens”** In: BITTENCOURT, Circe (org.). O saber histórico na sala de aula, São Paulo, Contexto, 1997.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. **Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais**. Em Tese: Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC. [Florianópolis], v. 2, n. 1 (3), p. 68-80, jan. /jul. 2005.

BORDIEU, Pierre. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**: 1988. Brasília-DF: Câmara dos deputados, 2002.

\_\_\_\_\_. República Federativa do. **Lei Nº 7.716/89**. Brasília, DF, 05 de janeiro de 1989. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7716.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7716.htm). Acesso em 10/09/2016

\_\_\_\_\_. República Federativa do. **Lei Nº 8.081/90**. Brasília, DF, 30 de julho de 1990. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8073.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8073.htm) Acesso em 10/09/2016

\_\_\_\_\_. República Federativa do. **Lei Nº 9.394/96**. Brasília, DF, 20 de dezembro 1996. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm) Acesso em 10/08/2015

\_\_\_\_\_. República Federativa do. **Lei Nº 9.459/97**. Brasília, DF, 13 de maio de 1997. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9459.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9459.htm) Acesso em 24/05/2016

\_\_\_\_\_. República Federativa do. **Lei Nº 10.639/03**. Brasília, DF, 09 de janeiro de 2003. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm) Acesso em 20/09/2015

\_\_\_\_\_. República Federativa do. **Lei Nº 11.645/08**. Brasília, DF, 10 de março de 2008. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm) Acesso em 20/09/2015

\_\_\_\_\_. República Federativa do. **Lei Nº 12.796/13**. Brasília, DF, 04 de abril de 2013. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm) Acesso em 20/09/2015

\_\_\_\_\_. IFPA. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Belém, 2009. Disponível em: <http://altamira.ifpa.edu.br/files/pdicompleto.pdf> Acesso em 25/12/2015

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/contribuicoes.pdf> Acesso em 20/09/2015

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. CNE. **Resolução Nº 1, de 17 de Junho de 2004**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf> Acesso em 20/09/2015

\_\_\_\_\_. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística; Censo demográfico 2010 - Resultados gerais da amostra. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br/> Acesso em 25/05/2016

\_\_\_\_\_. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística; Portal IBGE Cidades, Pará, Tucuruí. Publicado em: agosto de 2014. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/pa/tucuruui/panorama> Acesso em 25/05/2016

\_\_\_\_\_. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística; Portal IBGE Cidades, Pará. 2016. Disponível em <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=150810&search=para> Acesso em 21/07/2016

CALDART, R. S. (2004). **Por uma Educação do Campo**: traços de uma identidade em construção. In M. G. Arroyo; R. S. Caldart & M. C. Molina (orgs), Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, pp. 147-160.

\_\_\_\_\_. **Caminhos para a transformação da escola**: Reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. Organizadores (Roseli Salette Caldart, Andréa Rosana

Fetzner, Romir Rodrigues, Luiz Carlos de Freitas). 1ª Edição. – São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CARVALHO, Ademar de Lima. **Os caminhos perversos da educação: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula.** Cuiabá: Edufimt, 2005.

CARVALHO, José Jorge de. **Uma proposta de cotas para estudantes negros na Universidade de Brasília,** 2002.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CASSIANO, C. C.F. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007).** Trabalho de conclusão de curso. (Doutorado) -Curso de Pós-Graduação em Educação: História, Política e Sociedade, Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira. **A Reestruturação da Educação Superior no Debate Internacional: A Padronização das Políticas de Diversificação e Diferenciação.** Revista Portuguesa da Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal, vol. 13, n. 2, pp. 29-52, 2002.

CAVALLEIRO, E. **Identificando o racismo, o preconceito e a discriminação racial na escola.** In: SILVEIRA, M. L. da; GODINHO, T. (Org.). Educar para a igualdade gênero, e educação escolar. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher. Secretaria Municipal de Educação, 2004.

\_\_\_\_\_. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2005. DEWEY, John. Vida e Educação. São Paulo: Victor Civita, 1980.

\_\_\_\_\_. **Racismo e Anti-Racismo na educação: Repensando nossa Escola.** São Paulo: Selo Negro, 2001.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **A cor ausente:** Um estudo sobre a presença do negro na formação de professores. Tese de doutoramento - Natal, 2005.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía, COELHO, Mauro Cezar (org). **Raça, cor e diferença. A escola e a diversidade.** Belo Horizonte: Mazza, 2008 p.128

CONTRIBUIÇÕES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003. **Proposta de Plano Nacional 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. - Ministério da Educação e Unesco, 2008.

DELLAGNEZZE, René. Os 100 anos da Revolta da Chibata e a Marinha do Brasil no século XXI., UFJF, dez 2010. Disponível in <http://www.ecsbdefesa.com.br/defesa/fts/Chibata.pdf> . Acesso em 10/11/2016

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educar em Revista, Curitiba, v. 24, p. 213-225, 2004.

FERNANDES, B. M. & MOLINA, M. C. **O Campo da Educação do Campo**. In: MOLINA, M. C. & JESUS, S. M. S. A. de (Orgs.). 2004. Por Uma Educação do Campo: Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5, Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, pp. 53-89.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14 eds. rev. atual. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 5 eds. rev. atual. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREYRE, G. **Casa grande e senzala**. Rio de Janeiro. Record, 2002.

FREITAS, Helana Célia de Abreu & MOLINA, Mônica Castagna. (org.). **Educação do Campo**. Em Aberto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Brasília- INEP, 2011.

GALEANO, Eduardo. **O Livro dos Abraços**. L&PM Editores, Porto Alegre, 2005.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade**. Rio de Janeiro/São Paulo: Renovar, 2001.

GOMES, N., MUNANGA, K. **Para entender o negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global Editora, 2004.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03 Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

\_\_\_\_\_; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. (Orgs.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 152 p.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; PETRONILHA, Beatriz Gonçalves e Silva. **“Movimento negro e educação”**, Revista Brasileira de Educação. n. 15: 134-158, set-dez 2000.

GONÇALVES e SILVA, Petronilha Beatriz. **Prática do racismo e formação de professores**. In: DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Classes Multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará/Região Amazônica**. In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Educação do Campo na**

Amazônia: Retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005, pp. 42-60.

HAGE, S. **Movimentos sociais do campo e a afirmação do direito à educação: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia paraense.** In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 87 (217), 302-312, 2006.

KI-ZERBO, Joseph. História Geral da África I: Metodologia e pré-história da África/editado por Joseph Ki-Zerbo. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2010, p. 32.

KOLLING, Edgar Jorge, CERIOLI, Paulo Ricardo, osfs e CALDART, Roseli Salete (org.). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas.** FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 4.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** Coleção Magistério: 2º Grau. São Paulo: Cortez, 1990.

\_\_\_\_\_. **A Didática e as tendências pedagógicas.** São Paulo: IDEAS, 1994.

LAJOLO, Marisa. **Livro didático: um (quase) manual de usuário.** Em Aberto, n. 69, p. 2-9, 1996

LOPES, Alice C. **Políticas de integração curricular.** 1. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ / Faperj, 2008. v. 1. 184 p.

LOPES, Vera Neusa. **Racismo, Preconceito e Discriminação.** In: MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

LORENZ, Karl. **Ciência, Educação e Livros Didáticos do Século XIX: Os compêndios das ciências naturais do Colégio de Pedro II.** Uberlândia: EDUFU, 2010.

MARTINS, João Batista. **Observação Participante: Uma abordagem metodológica para psicologia escolar.** Londrina: UEL. Vol. 17, n.3, 1996.

MATTOS, Regiane A. **História e cultura afro-brasileira.** Contexto: São Paulo, 2007.

MAUÉS, Josenilda Maria. **Espelho Líquido: a vida cotidiana de uma escola ribeirinha no estado do Pará.** (Dissertação de Mestrado em educação pela Universidade Católica de São Paulo). São Paulo, 1993.

MINAYO, M.C. De S. (Org.) **Pesquisa Social: Teoria, Método E Criatividade.** 22 Ed. Rio De Janeiro: Vozes, 2003.

MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão. Riscos e potencialidades na expansão dos cursos de licenciatura em Educação do Campo. Revista Brasileira de Política e Administração na Educação, Goiânia, v. 32, n. 3, p. 805 - 828 set./dez. 2016.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na escola.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

\_\_\_\_\_. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** Belo Horizonte, Autêntica. 2006.

\_\_\_\_\_. “**África e Imagens de África**”. Sankofa Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana. n. 1. p. 107- 116, jun./2008.

\_\_\_\_\_. **Política de ação afirmativa no Brasil: consenso e desacordo na política de cotas na universidade pública.** In REPETTO, M. NEVES, L. R. FERBADES, M. L. (org) Universidade Inconclusa: os desafios da desigualdade. Boa Vista. Ed UFRR, 2008.

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

NASCIMENTO, Alexandre. “**Os cursos pré-vestibulares populares como prática de ação afirmativa e valorização da diversidade**”. In: BRAGA, M.L.S & SILVEIRA, M.H.V. (orgs.). O Programa Diversidade na Universidade e a construção de uma política educacional anti-racista. Brasília, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/UNESCO, 2007, p. 65-88.

OLIVERA, Ivone Martins de. **Preconceito e Autoconceito: Identidade e Interação na sala de aula.** São Paulo: Papirus, 2007.

PEREIRA, A. M. SILVA, J. O embrião de uma revolução cultural no Brasil: a implementação da Lei 10.639/2003. In: NOBRE, Domingos (org.) **Educação Popular, Movimentos Sociais e Formação de Professores. Diálogos Entre Saberes e Experiências Brasileira.** Rio de Janeiro, Editora: Mauad, 2010.

PEREIRA, Amílcar Araújo. **O mundo negro. Relações Raciais e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil.** 2010, 268f. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense. UFF, Rio de Janeiro/2010.

RANGEL, Egon. **Livro didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado.** In: DIONISIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). O livro didático de Português: múltiplos Olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001, p. 7-14.

RICARDO, E.C. **Implementação dos PCN em sala de aula: dificuldades e possibilidades.** Caderno Brasileiro de Ensino de Física. Florianópolis, v. 4, n. 1, 2003.

ROCHA, Helena do Socorro Campos da. **Questões étnico-raciais: aplicabilidade da lei n. 10.639/2003 na prática pedagógica / Organizadora Helena do Socorro Campos da Rocha.** — Belém : IFPA, 2009.

\_\_\_\_\_. O currículo apresentado aos professores. In SACRISTÁN, J. Gimeno O currículo – Uma reflexão sobre a prática. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998b, p. 147-163.

RODRIGUES, Romir. **Reflexões sobre a organização curricular por área de conhecimento. In Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas de licenciatura em educação do campo:** Caldart (Org.). São Paulo. Expressão Popular, 2010. p. 101-154.

ROMANATTO, Mauro, Carlos. A noção de número natural em livros didáticos de matemática: comparações entre textos tradicionais e modernos. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de São Paulo, São Carlos – SP, 1987. [www.sbempaulista.org.br](http://www.sbempaulista.org.br)

\_\_\_\_\_. O Livro Didático: alcances e limites. Disponível em [http://www.sbempaulista.org.br/epem/anais/mesas\\_redondas/mr19-Mauro.doc](http://www.sbempaulista.org.br/epem/anais/mesas_redondas/mr19-Mauro.doc). Acesso em 13/04/2016

Português: Literatura, Gramática e Produção de Texto de Leila Lauer Sarmiento e Douglas Tufano, edição de 2010

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática?** In: SACRISTÁN, J. G e GÓMEZ, A. I. P. Compreender e transformar o ensino. 4ª ed. Porto Alegre RS: Artmed, 1998, p. 119 -148.

\_\_\_\_\_. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTANA, Ana Celia.E.S; GONÇALVES, Haroldo dos Santos. Educação quilombola em Nova Jutai: Um processo em construção. Breu Branco-Pa. Trabalho de Conclusão de Curso. IFPA.2013

SANTOS, Wildson Luiz; CARNEIRO, Maria Helena da Silva. **Livro Didático de Ciências: Fonte de informação ou apostila de exercícios.** In: Contexto e Educação: Ano 21. Julho/dezembro, Ijuí: Editora Unijuí. 2006.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Diretora de Orientação Técnica. **Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial na educação infantil, ensino fundamental e médio.** São Paulo, SME, 2008 p.41-60.

SOARES M. B. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na Cibercultura.** **Educação e Sociedade:** dez. 2002, v. 23. n. 81, p. 141-160.

SILVA, Ana Célia da. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático.** Salvador. EDUFBA, 2001.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Dimensões e sobrevivências de pensamentos em educação em territórios africanos e afro-basileiros.** In: LIMA, Ivan Costa e SILVEIRA, Sônia Maria (Orgs). Negros, territórios e educação. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros (NEN), 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SISS, A. (Org.). Racismo Institucional: apontamentos iniciais. In: Educação e debates étnicorraciais. EDUR. UFRRJ. 2011.

SPEYER, A. M. **EDUCAÇÃO E CAMPESINATO: Uma educação para o homem do meio rural.** São Paulo: Edições Loyola, 1983.

SOUZA, I. S, MOTTA, F. P. C, FONSECA, D; **Estudos sociológicos e antropológicos**. São Paulo; 2002.

TOZONI-REIS, M.F.C. **Metodologia da pesquisa**. Curitiba: IESDE, 2009.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias**: Acadêmica, da ciência e da pesquisa. Petrópolis, RJ, Vozes, 2009.

TEIXEIRA, L. M. **A educação superior no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST: da concepção à práxis**. 2006. 162 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade São Marcos, São Paulo. 2006.

TRINDADE, Diamantino Fernandes. **Interdisciplinaridade: um novo olhar sobre as ciências**. In: FAZENDA, Ivani (org.). O que é interdisciplinaridade? São Paulo: Cortez, 2008.

UNESCO. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. 2001. s/p. Disponível em: [www.unesco.org.br](http://www.unesco.org.br). Acessado em 25 de setembro de 2012.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4ª Ed. Porto Alegre. Editora: Bookmam. 2015.

**ANEXOS**

**Guia de Entrevista**  
**Docentes/Egressos do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em**  
**Educação do Campo**

**Objetivo:** saber qual a perspectiva dos egressos em relação à aplicabilidade da Lei 10.639/2003, se a identificam nos trabalhos desenvolvidos nas escolas pesquisadas e que medidas serviriam para enfrentar as dificuldades relacionadas às questões etnicorraciais no campo.

Data da entrevista: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Horário: \_\_\_:\_\_\_

01- Tempo de serviço na Educação: \_\_\_\_\_

02- Nível de Formação: \_\_\_\_\_

03- Há quanto tempo atua como professor?

04- Você conhece a Lei nº. 10.639/2003?

05- A questão “Educação para as Relações etnicorraciais” foi discutida na construção do Projeto Político Pedagógico da escola onde você trabalha?

06- A escola em que você trabalha atualmente aborda a questão “Educação para as Relações etnicorraciais” em seu currículo?

07- Qual a sua percepção sobre a Educação para as Relações etnicorraciais?

08- O curso ofertado pelo PROCAMPO possui uma disciplina – Educação para as Relações etnicorraciais. Qual a importância dessa disciplina para você?

09- Que medida ela auxilia os alunos a enfrentarem as dificuldades com relação às questões etnicorraciais nas escolas do Campo?

10- Você acha que o preconceito, a discriminação e as relações de desigualdades raciais interferem nos processos educativos nas Escolas do Campo?

11- Os livros Didáticos utilizados em sala de aula auxiliam em sua prática docente quanto ao combate do preconceito, racismo ou discriminação?

12- De que maneira a escola que você trabalha, auxilia seus profissionais para trabalhar essas questões?

13- Os professores e equipe de apoio da escola têm acesso ao material didático (livros, apostilas, resoluções, leis...) para abordarem essa temática em seu cotidiano.

- Se sim, quais?
- Se não, Você acha que isso prejudica de alguma forma seu trabalho?

14- Já foi oferecida alguma capacitação (curso, palestra ou oficina) para a equipe de sua escola para preparar os docentes quanto à abordagem essa temática?

- 15-Para você, quais as principais contribuições da disciplina “Educação para as Relações Etnicorraciais” nos Curso de Educação do Campo para a superação de práticas discriminatórias e excludentes no ambiente escolar?
- 16-A sua escola ou você possui algum projeto pedagógico para discutir as questões etnicorraciais e valorização da diversidade em sala de aula?
- 17-Para você, quais as principais dificuldades encontradas pelos professores para abordarem as questões etnicorraciais em sala de aula?
- 18-Na sua visão de professor, quais são as formas de transmitir as questões etnicorraciais e valorização da diversidade em sala de aula?

## Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Educação do Campo.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ



### LISTA DE DISCIPLINAS DA MATRIZ

Ano da Matriz: 2009

Campus: TUCURUÍ

Pólo:

Curso: 313 EDUCAÇÃO DO CAMPO, LICENCIATURA

Série	Cod	Disciplina	C.H.	Peso	Regime da Disciplina	Tipo de Avaliação
1	PRC001	INTRODUÇÃO À FILOSOFIA	60	1	SEMESTRAL	NOTA
1	PRC002	INTRODUÇÃO À SOCIOLOGIA	60	1	SEMESTRAL	NOTA
1	PRC003	INTRODUÇÃO À GEOGRAFIA HUMANA	60	1	SEMESTRAL	NOTA
1	PRC004	INTRODUÇÃO À ANTROPOLOGIA	60	1	SEMESTRAL	NOTA
1	PRC005	INTRODUÇÃO À METODOLOGIA CIENTÍFICA I	60	1	SEMESTRAL	NOTA
1	PRC006	LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO DO CAMPO	60	1	SEMESTRAL	NOTA
1	PRC007	INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS HISTÓRICOS	60	1	SEMESTRAL	NOTA
1	PRC008	PRÁTICA EDUCATIVA I	50	1	SEMESTRAL	NOTA
1	PRC027	ATIVIDADE COMPLEMENTAR I	25	1	SEMESTRAL	CONCEITO
1	PRC086	SEMINÁRIO DE SOCIALIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DO TEMPO	30	1	SEMESTRAL	NOTA

Carga Horária: 525

Série	Cod	Disciplina	C.H.	Peso	Regime da Disciplina	Tipo de Avaliação
2	PRC009	GEOGRAFIA DO ESPAÇO PARAENSE	60	1	SEMESTRAL	NOTA
2	PRC010	METODOLOGIA DA PESQUISA CIENTÍFICA II	60	1	SEMESTRAL	NOTA
2	PRC012	ARTE E EDUCAÇÃO APLICADA AO CAMPO I	60	1	SEMESTRAL	NOTA
2	PRC013	MATEMÁTICA APLICADA AO CAMPO	60	1	SEMESTRAL	NOTA
2	PRC014	FÍSICA DAS TRANSFORMAÇÕES DE ENERGIA	60	1	SEMESTRAL	NOTA
2	PRC015	ECOSSISTEMAS AMAZÔNICOS	60	1	SEMESTRAL	NOTA
2	PRC016	AGRICULTURA FAMILIAR E DESENVOLVIMENTO RURAL	60	1	SEMESTRAL	NOTA
2	PRC017	PRÁTICA EDUCATIVA II	50	1	SEMESTRAL	NOTA
2	PRC087	SEMINÁRIO DE SOCIALIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DO TEMPO	30	1	SEMESTRAL	NOTA
2	PRC115	ATIVIDADE COMPLEMENTAR II	25	1	SEMESTRAL	CONCEITO

Carga Horária: 525

Série	Cod	Disciplina	C.H.	Peso	Regime da Disciplina	Tipo de Avaliação
3	PRC078	MATEMÁTICA FINANCEIRA	60	1	SEMESTRAL	NOTA
3	PRC079	SISTEMAS FAMILIARES DE PRODUÇÃO	60	1	SEMESTRAL	NOTA
3	PRC080	QUÍMICA INORGÂNICA APLICADA AO CAMPO	60	1	SEMESTRAL	NOTA
3	PRC081	BIOLOGIA, BIODIVERSIDADE E SUAS INTERRELAÇÕES COM O	60	1	SEMESTRAL	NOTA
3	PRC082	PRÁTICAS DE LETRAMENTO I	60	1	SEMESTRAL	NOTA
3	PRC083	PRÁTICA EDUCATIVA III	50	1	SEMESTRAL	NOTA
3	PRC084	ANTROPOLOGIA CULTURAL	60	1	SEMESTRAL	NOTA
3	PRC085	HISTÓRIA AGRÁRIA NO PARÁ	60	1	SEMESTRAL	NOTA
3	PRC088	SEMINÁRIO DE SOCIALIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DO TEMPO	30	1	SEMESTRAL	NOTA
3	PRC116	ATIVIDADE COMPLEMENTAR III	25	1	SEMESTRAL	CONCEITO

Carga Horária: 525

Série	Cod	Disciplina	C.H.	Peso	Regime da Disciplina	Tipo de Avaliação
4	PRC028	SOCIOLOGIA RURAL	60	1	SEMESTRAL	NOTA
4	PRC029	PRÁTICA DE LETRAMENTO II	60	1	SEMESTRAL	NOTA
4	PRC030	FÍSICA DA GRAVITAÇÃO UNIVERSAL	60	1	SEMESTRAL	NOTA
4	PRC031	ARTE E EDUCAÇÃO APLICADA AO CAMPO II	60	1	SEMESTRAL	NOTA
4	PRC032	INTRODUÇÃO AO ENSINO DE LIBRAS	60	1	SEMESTRAL	NOTA
4	PRC033	ECOSSISTEMAS E DIRETÓRIOS EDUCACIONAIS	60	1	SEMESTRAL	NOTA
4	PRC034	DINÂMICA PRODUTIVA DO ESPAÇO AGRÁRIO	60	1	SEMESTRAL	NOTA
4	PRC037	PRÁTICA EDUCATIVA IV	50	1	SEMESTRAL	NOTA

Impresso em: 11/07/2017

Página 1



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ



LISTA DE DISCIPLINAS DA MATRIZ

Ano da Matriz: 2009

Campus: TUCURUÍ

Pólo:

Curso: 313 EDUCAÇÃO DO CAMPO, LICENCIATURA

Série	Cod	Disciplina	C.H.	Peso	Regime da Disciplina	Tipo de Avaliação
4	PRC089	SEMINÁRIO DE SOCIALIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DO TEMPO	30	1	SEMESTRAL	NOTA
4	PRC117	ATIVIDADE COMPLEMENTAR IV	25	1	SEMESTRAL	CONCEITO
Carga Horaria:			<b>525</b>			

Série	Cod	Disciplina	C.H.	Peso	Regime da Disciplina	Tipo de Avaliação
5	PRC038	FILOSOFIA DO CONHECIMENTO	60	1	SEMESTRAL	NOTA
5	PRC039	EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ETNICORACIAIS	60	1	SEMESTRAL	NOTA
5	PRC045	PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM	60	1	SEMESTRAL	NOTA
5	PRC048	ESTÁGIO SUPERVISIONADO I	150	1	SEMESTRAL	NOTA
5	PRC090	SEMINÁRIO DE SOCIALIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DO TEMPO	30	1	SEMESTRAL	NOTA
5	PRC094	EPISTEMOLOGIA DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS	60	1	SEMESTRAL	NOTA
5	PRC096	HISTÓRIA ECONÔMICA E SOCIEDADE	60	1	SEMESTRAL	NOTA
5	PRC097	GEOGRAFIA DAS POPULAÇÕES MUNDIAL, REGIONAL E LOCAL	60	1	SEMESTRAL	NOTA
5	PRC098	DIDÁTICA	60	1	SEMESTRAL	NOTA
5	PRC118	ATIVIDADE COMPLEMENTAR V	25	1	SEMESTRAL	CONCEITO
Carga Horaria:			<b>625</b>			

Série	Cod	Disciplina	C.H.	Peso	Regime da Disciplina	Tipo de Avaliação
6	PRC056	ESTÁGIO SUPERVISIONADO II	150	1	SEMESTRAL	NOTA
6	PRC057	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CAMPO	60	1	SEMESTRAL	NOTA
6	PRC091	SEMINÁRIO DE SOCIALIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DO TEMPO	30	1	SEMESTRAL	NOTA
6	PRC099	METODOLOGIA CIENTÍFICA III E TAC	60	1	SEMESTRAL	NOTA
6	PRC100	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	60	1	SEMESTRAL	NOTA
6	PRC109	TEORIAS SOCIOLOGICAS CLÁSSICAS E SUAS INTERRELAÇÕES	60	1	SEMESTRAL	NOTA
6	PRC110	GEOGRAFIA AGRÁRIA	60	1	SEMESTRAL	NOTA
6	PRC111	HISTÓRIA, TRABALHO E CIVILIZAÇÃO	60	1	SEMESTRAL	NOTA
6	PRC113	FILOSOFIA DA ESTÉTICA	60	1	SEMESTRAL	NOTA
6	PRC119	ATIVIDADE COMPLEMENTAR VI	25	1	SEMESTRAL	CONCEITO
Carga Horaria:			<b>625</b>			

Série	Cod	Disciplina	C.H.	Peso	Regime da Disciplina	Tipo de Avaliação
7	PRC063	EDUCAÇÃO ESPECIAL	60	1	SEMESTRAL	NOTA
7	PRC064	METODOLOGIA CIENTÍFICA IV E TAC	60	1	SEMESTRAL	NOTA
7	PRC065	ESTÁGIO SUPERVISIONADO III	150	1	SEMESTRAL	NOTA
7	PRC092	SEMINÁRIO DE SOCIALIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DO TEMPO	30	1	SEMESTRAL	NOTA
7	PRC107	EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE	60	1	SEMESTRAL	NOTA
7	PRC112	METODOLOGIA E PRÁTICA DE ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS	60	1	SEMESTRAL	NOTA
7	PRC114	TEMAS SOCIOLOGICOS CONTEMPORÂNEOS	60	1	SEMESTRAL	NOTA
7	PRC120	ATIVIDADE COMPLEMENTAR VII	25	1	SEMESTRAL	CONCEITO
Carga Horaria:			<b>505</b>			

Série	Cod	Disciplina	C.H.	Peso	Regime da Disciplina	Tipo de Avaliação
8	PRC075	ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV	150	1	SEMESTRAL	NOTA
8	PRC093	SEMINÁRIO DE SOCIALIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DO TEMPO	50	1	SEMESTRAL	NOTA
8	PRC108	TAC - TRABALHO ACADÊMICO DE CONCLUSÃO DE CURSO	100	1	SEMESTRAL	NOTA
8	PRC121	ATIVIDADE COMPLEMENTAR VIII	25	1	SEMESTRAL	CONCEITO
Carga Horaria:			<b>325</b>			

RS-CA007

Impresso em: 11/07/2017

Página 2



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ



LISTA DE DISCIPLINAS DA MATRIZ

Ano da Matriz: 2009

Campus: TUCURUÍ

Pólo:

Curso: 313 EDUCAÇÃO DO CAMPO, LICENCIATURA

Carga Horária Total: 4180

Total de Disciplinas da Matriz: 72