



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Faculdade de Formação de Professores

Departamento de Educação

Carla Antunes Pereira

A formação dos professores depois da Lei 11.645/08: análise e reflexão dos cursos de graduação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

São Gonçalo

2010

Carla Antunes Pereira

A formação dos professores depois da Lei 11.645/08: análise e reflexão dos cursos de graduação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Monografia apresentada à Faculdade de Formação de Professores do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção de título de Graduada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Jacqueline de Fátima dos Santos Moraes

São Gonçalo

2010

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEH/D

P436 Pereira, Carla Antunes.

A formação dos professores depois da Lei 11.645/08: análise e reflexão dos cursos de graduação da Faculdade de Formação de Professores do Estado do Rio de Janeiro / Carla Antunes Pereira. – 2010.

71 f.

Orientadora: Jacqueline de Fátima dos Santos Moraes.

Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Formação de professores – São Gonçalo (RJ). 2. Educação - Legislação. 3. Multiculturalismo. I. Moraes, Jacqueline de Fátima dos Santos. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, Departamento de Educação.

CDU 371.13(815.3)

Carla Antunes Pereira

A formação dos professores depois da Lei 11.645/08: análise e reflexão dos cursos de graduação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Monografia apresentada à Faculdade de Formação de Professores do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção de título de Graduada em Pedagogia.

Aprovada em: _____

Prof^ª. Dr^ª. Jacqueline de Fátima dos Santos Moraes (orientadora)

Prof^ª. Ms. Mariza de Paula Assis (parecerista)

São Gonçalo

2010

DEDICATÓRIA

À minha família pelos ensinamentos, pelo amparo, pelo amor incondicional que sempre me deram, mesmo de um jeito que nem sempre eu pude compreender, mas que foram fundamentais para a construção do meu ser.

A todos aqueles que buscam, assim como eu, as respostas para se aceitarem como são através do auto-conhecimento e da consciência de que nada na vida é por acaso.

AGRADECIMENTOS

A Deus e ao querido Mestre Jesus por nunca me abandonar e se mostrarem sempre presentes em todos os momentos de minha vida.

Aos amigos espirituais que me ajudaram, nessa caminhada, a concluir mais um capítulo da minha vida.

À minha amiga e irmã Elaine pela amizade incondicional e por compartilhar comigo das dúvidas, decepções, alegrias e inspirações durante todos esses anos.

Aos amigos que oraram e intercederam por mim junto ao Mestre Jesus para que eu pudesse concluir este trabalho de forma tranqüila e satisfatória.

Às amigas Amanda, Edna, Kesia, Ludmilla e Rachel pela amizade sincera e verdadeira, pela integração e responsabilidade nos momentos necessários, pelos momentos de diversão, pelas brigas, pelas conversas úteis e inúteis, pelas discussões fundadas e infundadas, que ajudaram de forma direta ou indireta na realização deste trabalho. Quero que saibam que valeu a pena ter conhecido vocês.

À minha orientadora Jacqueline Moraes, pela paciência, pelos elogios singelos, e principalmente pelos puxões de orelhas extremamente necessários.

A todos os/as professores/as com os quais tive algum contato durante a graduação pelas inspirações e contribuições, diretas ou indiretas, tanto na minha vida acadêmica quanto na minha vida pessoal.

Não nos compete estacionar, em nenhuma circunstância, e sim marchar, sempre, com a educação e a fé realizadora, ao encontro do Brasil, na sua admirável espiritualidade e na sua grandeza imperecível.

Humberto de Campos

RESUMO

Como sabemos, na atualidade mais do que antigamente, é preciso reconhecer, valorizar e respeitar a diversidade étnica e cultural, a partir da sala de aula e da (con) vivência na sociedade. Isso implica saber mais sobre as origens e as principais características do brasileiro, promovendo a interdisciplinaridade enfatizando a importância de que isso faça parte dos currículos da Educação Infantil até a Universidade, como disciplinas e/ou estratégias de ensino. Mediante esta constatação, este trabalho monográfico tem como finalidade analisar documentos que comprovem a efetivação da Lei 11.645/08 no currículo dos cursos de formação de professores da FFP. Para a realização dessa pesquisa foram selecionadas disciplinas que estivessem de alguma forma relacionada com a referida lei, obrigatórias e eletivas dos departamentos que compõem a FFP. A pesquisa apresentou resultados que suscitaram muitos questionamentos, que nos fazem refletir nas questões referentes aos outros cursos se mobilizarem ou não para aderirem também um posicionamento nessa discussão que se faz necessária em todos os cursos de formação de professores e não somente as áreas específicas de Pedagogia, Letras e História, como especifica a LDB. Além das áreas específicas da educação que precisam abordar esses temas, cabe também usar da interdisciplinaridade para que todas as disciplinas possam discutir a diversidade cultural brasileira à luz das suas áreas específicas do conhecimento.

Palavras-chave: multiculturalismo, formação de professores, educação, identidade, relações étnico-raciais

SUMARIO

MEMORIAL	10
INTRODUÇÃO	18
1. IDENTIDADE “RACIAL”, MULTICULTURALISMO E EDUCAÇÃO	22
1.1. O nulticulturalismo na educação	28
1.2. Lei 10.639/03: surgem as mudanças mais efetivas	31
1.3. Lei 11.645/08: quais foram as suas contribuições?	33
2. O ENSINO SUPERIOR E A CULTURA BRASILEIRA	37
2.1. O surgimento da Universidade no Brasil e o Currículo do Ensino Superior	37
2.2. Os cursos de formação de professores da FFP e a Lei 11.645/08: Analisando os dados	40
3. CONCLUSÃO	55
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	59
ANEXOS	62

MEMORIAL

Carla Antunes Pereira

TEORIA GERAL DO QUASE

Ao terminar meu novo romance (Pilatos), há mais de vinte anos, prometi a mim mesmo que, acontecesse o que acontecesse, aquele seria o último, nada mais teria a dizer – se é que cheguei a dizer alguma coisa.

Daí a repugnância em considerar este Quase memória como romance. Falta-lhe, entre outras coisas, a linguagem. Ela oscila, desgovernada, entre a crônica, a reportagem e, até mesmo, a ficção.

Prefiro classificá-lo como “quase-romance” – que de fato o é. Além da linguagem, os personagens reais e irreais se misturam, improvavelmente, e, para piorar, alguns deles com os próprios nomes do registro civil. Uns e outros são fictícios. Repetindo o anti-herói da história, não existem coincidências, logo, as semelhanças, por serem coincidências, também não existem.

No quase-quase de um quase romance de uma quase-memória, adoto um dos lemas do personagem central deste livro, embora às avessas: amanhã não farei mais essas coisas.

Carlos Heitor Cony¹

Foi assim, me apropriando da idéia de Cony que decidi começar o meu memorial. Vou explicar. Não era assim que pretendia começar, mas o acaso me fez lembrar do livro *Quase Memória* de Carlos Heitor Cony que é cheio de quase-quase, de ficção e realidade, de um mistério que nos persegue do início ao fim da trama, que nos empolga e nos irrita, que nos faz pensar. Li esse livro quando estava no 3º período na disciplina de Língua Portuguesa: Conteúdo e Método II a pedido da professora, e estimada amiga, Mabel Knust que propôs a turma leitura do referido livro para realização de uma atividade avaliativa da disciplina. Comprei-o num sebo virtual e o li a duras penas – pois não gosto de ler nada quando sou obrigada – para fazer a tal atividade. Naquele momento, ele não me despertou tanto interesse quanto agora, quando me deparo com ele em minha estante, aflita por não conseguir

¹ Prefácio do livro *Quase Memória* Quase-Romance de Carlos Heitor Cony.

desenvolver um texto que fosse cativante ao leitor e que resumisse as minhas valiosas memórias.

Há pelo menos seis meses tentava escrever este memorial. Estava com tantas dificuldades, pois não conseguia fazer a urdidura correta dos casos e acasos de minha vida. Digo isso porque tenho o pensamento fragmentado demais (às vezes acho que é além do considerado normal); tenho mania de começar a contar as coisas pelo fim, voltar ao início para depois revelar o miolo da história. Divago em meus pensamentos, me transporto para outros lugares. E não é só isso; às vezes, não tenho certeza das minhas lembranças, como por exemplo, quando minha mãe costuma dizer que eu sempre falava que queria ser professora, enquanto eu juro de pés juntos que dizia que queria ser médica veterinária. Por conta disto, me identifiquei com a Teoria Geral do Quase proposta pelo Cony, pois agora percebo que vivo nesse quase-quase de uma memória em que me confundo e me misturo, fujo e me encontro, nos meus sonhos, traumas, angústias e fantasias, e enfim em minha realidade, minha vida.

Narrar minha história de vida. Fiquei pensando como é difícil fazer isto e quando se trata de uma narrativa tão pessoal quanto a minha própria história, torna-se um desafio. Benjamim (1994) ressalta que a *arte de narrar está definhando porque a sabedoria - o lado épico da verdade - está em extinção*, e, [...] *se a arte da narrativa é hoje rara, a difusão da informação é decisivamente responsável por esse declínio*, e dessa forma percebemos no nosso dia a dia que de fato, como Benjamim já nos alertava, o excesso de informação está usurpando todo o espaço da narrativa e da contação de histórias da vida dos sujeitos da sociedade capitalista atual. É difícil ter que admitir isso, mas estamos ficando cada vez mais prisioneiros das teias da necessidade de informação e da rapidez como os fatos invadem nossas casas, nossas famílias, nossas vidas. E com isso, estamos deixando de pensar, relembrar, refletir sobre as nossas memórias, nossa história e todas as coisas importantes de nossas vidas estão perdendo seu devido valor e assim vamos perdendo nossas identidades. Larossa (2002) também nos instiga a refletir sobre todo esse excesso quando nos diz que *a informação não é experiência [...], não deixa espaço para a experiência, ela é o contrário da experiência, quase uma antiexperiência*; e com isso me pergunto, o que podemos fazer para tentar ao menos equilibrar essa balança com tantos pesos e medidas que ao mesmo tempo em que nos impulsiona para o alto em busca de coisas realmente significativas para a construção do nosso ser integral, também nos amedronta, nos enjeita.

Neste vai e vem das discussões sobre produção de conhecimento e de informação, estava um dia desses a conversar com uma amiga – que está assim como eu começando a

escrever sua monografia – sobre memoriais e a importância da composição dos mesmos. Ela indagou a respeito, alegando que algo desse tipo não deveria ser parte de uma monografia, pois não se escreve textos acadêmicos em primeira pessoa de forma tão pessoal contando assim nossas histórias de vidas, visto que textos acadêmicos devem ser científicos e impessoais. Não a culpo por pensar assim; ela está se formando no curso de Biblioteconomia e talvez tenha aprendido durante sua graduação que memoriais ou textos parecidos não podem ser considerados como acadêmicos e de grande valor. Porém, e graças a Deus, aprendi no curso de Pedagogia que podemos e devemos incentivar a prática da produção de textos e que um memorial, ao contrário do que ela supunha,

Pode ser uma obra literária ou científica, na qual o autor, ou um dos personagens, evoca fatos a que tenha assistido ou de que tenha tomado parte. É um texto que relata fatos memoráveis, importantes para aquele que o produz, tendo em conta suas memórias. É uma marca, um sinal, um registro do que o autor considera essencial para si mesmo e que supõe ser essencial também para os seus ouvintes/leitores (Prado e Soligo, 2007).

Sendo assim, a prática da produção de memoriais, principalmente no âmbito educacional e na formação de educadores deve ser incentivada, pois como ressalta Passeggi (2001) em suas pesquisas e análises sobre a produção dos memoriais de formação, a *história de vida do professor em formação é transformada, pelo processo de escrita, em um texto acadêmico, cujo percurso culmina com o ritual de defesa e a conquista de um novo estatuto identitário*. E é exatamente isso que se torna um memorial, a identidade daquele professor (a) que se propôs a expor ali naquelas páginas as suas próprias representações, angústias, incertezas, suas imperfeições, mas também a sua força de vontade em se tornar um profissional melhor, mais ativo e reflexivo, e não guardar isso só para si, mas sim compartilhar todos esses saberes proporcionados pelas suas experiências do dia a dia.

E é assim, nessa incerteza, meio lá meio cá, que vou escrever as minhas memórias que não são muitas, mas são significativas. Vou tentando desvendar e construir a minha identidade como futura educadora, buscando sempre me reinventar, me descobrir.

Pronto. Acho que agora posso prosseguir com as minhas memórias, nesse meu jeito meio desconcertado, quase desgovernado, mas que pode dar certo; um jeito que já cantava Renato Russo tão bem assim:

*Tenho andado distraído,
Impaciente e indeciso
E ainda estou confuso,
Só que agora é diferente*

Estou tão tranquilo e tão contente...

Uma memória que quero aqui trazer é bem recente e se refere ao curso de Pedagogia que faço na Faculdade de Formação de Professores da UERJ.

Estava em pleno 7º período, enquanto cursava uma disciplina do 5º período – Cultura Brasileira e Educação. A professora que ministrava a disciplina, Azoilda Loretto da Trindade, fez uma pergunta que arrebatou. Aliás, essa pergunta foi feita diversas vezes à turma: “Você tem orgulho de ser brasileira (o)? Por quê?”. Confesso que nas três ou quatro primeiras aulas, aquela pergunta me irritava imensamente, mas eu não sabia – ou pelo menos não percebia – ao certo por que aquela pergunta me incomodava tanto. Foi então que resolvi abandonar a raiva e acolher a dúvida; ler aquela pergunta não só com os olhos do corpo, mas também com os olhos da mente, talvez da alma, buscar no âmago do meu ser uma resposta que fosse sincera e que sintetizasse afinal o conceito e o meu orgulho de ser brasileira, e não apenas uma resposta qualquer para satisfazer o apelo da professora.

Fui arrebatada por este questionamento: O que é ser brasileira (o)? Bem, a princípio essa pergunta poderia suscitar respostas simples, como por exemplo, “Eu nasci no Brasil, logo sou brasileira (o)” ou ainda “Não nasci no país, mas me identifico com ele”, entres outras respostas simples e objetivas. Mas seria só isso? Bom, descobri que não. Ser brasileiro parece estar além de somente a nacionalidade. Descobriria isso com pouco mais de duas décadas de existência como cidadã brasileira. Na verdade não sei ainda se sou ou se não sou brasileira.

Em meio a estes devaneios provocados pelas questões acima, a professora propôs uma segunda atividade à turma. Consistia em que cada aluno pesquisasse a árvore genealógica de sua família a partir dos bisavós. Enveredei-me, então, por outro dilema: *como iria conseguir isso?!* Nem os meus avôs eu conheci, pois ambos já haviam falecido quando nasci, e as minhas avós mal conheceram seus próprios pais! O meu dilema parecia aumentar a cada aula. Enquanto as atividades surgiam, as cobranças da professora cresciam, e eu continuava – como quase todo mundo faz em circunstâncias como essa – “empurrando o assunto com a barriga”, tentando não me envolver e fingindo que aqueles questionamentos não me provocam dúvidas e nem me instigavam cada vez mais. Ao tentar construir a árvore genealógica, ficou claro que não conhecia muita coisa sobre a minha família e essa descoberta fez surgir dentro de mim uma sensação de vazio, de falta de autoconhecimento. Não sabia o que é ser brasileira. Não conhecia a minha família, nem minha origem.

Eu não me conheço. Parece até um pouco bizarro para mim, no adiantar de todo esse tempo de minha existência me descobrir sem identidade, sem história, sem vida. Questionei-

me por que demorei tanto tempo para perceber isso e a partir daí comecei a refletir sobre as coisas que acontecem, ou aconteceram em minha vida. Todo mundo tem história para contar e que vale a pena ser contada e ouvida, e eu não poderia permitir que aquele sentimento que tomava conta de mim naquele momento me fizesse pensar o contrário.

Comecei a pensar no impacto desses questionamentos em minha vida. Comecei a relembrar a minha infância: nunca ninguém havia me dito que era importante saber aquelas coisas. O importante, minha mãe dizia, era “estudar, fazer uma faculdade e conseguir um bom emprego para quando você tivesse uma família, seus filhos não passassem nenhuma necessidade. Seu pai havia batalhado muito para termos o que tínhamos”. Meu pai não estava muito presente em nossa vida escolar (minha e de minhas irmãs) porque a preocupação maior dele era não deixar faltar nada. Eu compreendia, na maioria das vezes, e fazia o que minha mãe pedia: estudava, tirava boas notas e não exigia mais nada. E assim minha vida seguiu. Nunca me preocupei muito em pensar no que vinha antes de mim, a não ser o que eu tinha que aprender na escola nas aulas de história.

E assim eu crescia sonhando um dia me formar em Medicina Veterinária, cuidar dos animaizinhos. Eu cresci e tomei outros caminhos universitários. Fiz o que minha mãe sempre disse que eu afirmava que seria – professora. Essa é uma lembrança que me parece muito contraditória. Eu, de fato, tenho lembranças de infância em que costumava brincar de professora. Pegava todos os brinquedos que tinha e reunia em uma grande sala de aula, de ensino mútuo, em que fingia ensinar, mas na verdade aquilo era mesmo mais uma forma que eu encontrava para estudar. Não me lembro de afirmar, em nenhum momento, que queria ser professora. Não discuto com minha mãe: afinal, já me esqueci de muitas coisas de minha infância e hoje costumo misturar realidade, sonho, fantasia, e nunca sei ao certo o que foi realidade.

E enfim, o curso de Pedagogia...

*Quantas chances desperdicei
Quando o que eu mais queria
Era provar pra todo o mundo
Que eu não precisava
Provar nada pra ninguém
(Renato Russo)*

Devo ter guardado algum trauma que me repelia a profissão do magistério. Na adolescência abominava a profissão e cheguei a afirmar veementemente que nunca, jamais, me daria ao trabalho de fazer o curso de Pedagogia. Assim como muitos, eu achava que seria perda de tempo ficar quatro anos na faculdade estudando para trocar fraldas de crianças; para isso servia afinal o ensino médio Normal. O tempo passou e as circunstâncias foram me conduzindo por caminhos que eu não havia planejado para mim.

Não vou mentir, pois ainda mantenho uma relação de amor e ódio pela profissão. Por vezes me alegro com a profissão docente, me deixo levar por pensamentos utópicos acerca do magistério, mas volto atrás e renego todos os sentimentos admitidos entre textos e pensamentos. Mas acho que ser educador é assim mesmo, vamos nos reeducando a dia, aprendendo a aprender para aprender a ensinar e no final as experiências acabam falando por si.

... E a experiência docente

A minha primeira experiência docente aconteceu de forma inusitada, até porque não foi numa escola convencional, mas sim trabalhando com turmas de evangelização infantil, com turmas de Maternal, Jardim I e Jardim II. O que dizer dessa experiência? Foi a melhor. As experiências que tive com as turmas de evangelização infantil foram muito gratificantes justamente porque foi possível perceber a importância da família na construção da identidade daquelas crianças e que, por serem os filhos espelhos dos pais, é a relação com a família que, na maioria das vezes, vai determinar como essa criança irá se comportar na escola e consequentemente na sociedade.

Pouco tempo depois comecei a trabalhar como monitora de uma turma de letramento no projeto Mais Educação em uma escola do município de São Gonçalo, e logo na primeira semana, pude perceber que na escola, as atitudes e comportamentos das crianças são bem diferentes. Os alunos selecionados para participar do projeto são aqueles que apresentam dificuldades no desempenho escolar, mas no primeiro contato com as turmas percebi que os problemas vão além dos escolares. As crianças “problemas” trazem conflitos de origem familiar que refletem no comportamento agressivos dos mesmos. Algumas crianças estão desestimuladas porque não são valorizadas pelos pais e acabam depreciando a própria imagem; alguns outros que não tem pai ou mãe. Neste momento percebemos que a escola está

“doente”, mas entre outros fatores, um dos motivos é porque a família atual também está. A escola é construída pelos sujeitos que lá interagem e a partir do momento que os sujeitos não estão harmonizados, a escola consequentemente não estará.

É muito comum pensarmos a educação na escola, promovendo discussões acerca do papel do professor a sala de aula e de sua relação com os alunos que muitas vezes ultrapassam as paredes da escola, quando a prática do professor vai além do seu papel como educador, para assumir o papel de pai ou mãe de seus alunos, lidando com seus problemas e conflitos. Essas situações interferem na prática docente do professor, o que nos faz pensar no que vem a ser o bom professor e qual o seu papel profissional. Para tentarmos compreender melhor a posição do professor, é viável ressaltarmos as considerações de Libâneo (1994) acerca dos conceitos de educação, instrução e ensino.

Educação é um conceito amplo que se refere ao processo de desenvolvimento unilateral da personalidade (...) corresponde, pois, a toda modalidade de influências e inter-relações que convergem para formação de traços de personalidades social e do caráter, implicando uma concepção de mundo, ideais, valores, modos de agir, que se traduzem em convicções ideológicas, morais, políticas, princípios de ação frente a situações reais e desafios da vida prática. (...)

A *instrução* se refere à formação intelectual, formação e desenvolvimento das capacidades cognitivas mediante o domínio de certo nível de conhecimentos sistematizados. O *ensino* corresponde a ações, meios e condições para realização da instrução. (Libâneo, 1994, p. 23)

Sendo assim, compreendemos que cabe ao professor sim, instruir seus alunos através do ensino que é o que irá fornecer-lhe as ações necessárias, para que o processo de instrução seja feito, mas referente à educação, as palavras de Libâneo são claras quando ele diz que educação está presente em todas as instâncias da sociedade, inclusive na escola, e que cabe a ela educar, mas não somente a ela, e sim a família, por exemplo. Nesse momento, refletimos um pouco sobre o papel da família na educação, o papel dos pais, da mãe. E da mesma forma que questionamos “o que é um bom professor?”, também devemos perguntar “o que é ser uma boa mãe ou um bom pai?”. Poderíamos dizer que uma boa mãe – ou pai – deveria ser aquela que, no sentido claro do conceito de educação, se preocupa em educar seus filhos, não no sentido proposto pela escola de instruir, mas no sentido de transmitir aos filhos uma educação moral, ensinar os seus filhos desde sempre os seus princípios, seus ideais, suas crenças e culturas, a boa conduta de acordo com os valores sociais vigentes, para que estes quando cheguem à escola estejam aptos minimamente ao convívio social.

Em um período de seis meses nas turmas de evangelização, fui interagindo com crianças de diferentes classes sociais, diferentes realidades e observando a forma como elas

reagem quando dividem esse espaço de maneira amigável e solidária. Fazendo uma analogia com o ambiente escolar em que crianças de uma mesma comunidade não toleram e nem respeitam umas as outras, me faz perceber justamente o papel da família para a construção desses sujeitos. Nas turmas de evangelização é solicitado sempre a presença dos pais, seja nas reuniões de pais, seja em momentos de estudos em turmas de evangelização para os pais também, mas na escola esse processo é raro ou quase nulo, pois o senso comum que insiste em afirmar que cabe a escola a educação plena das crianças e jovens deixa essa margem para que muitos pais se aproveitem de projetos como o Mais Educação para manter os seus filhos mais tempo na escola e menos em casa ou nas ruas entregues ao ócio, quando na realidade muitas daquelas crianças precisam apenas de um pouco mais de afeto e atenção dos pais.

São muitos fatores que estão ligados à educação, e, mediante a todo este contexto em que há necessidades de repensar a escola e da prática docente, compreendemos que esse espaço, locus de construção de saberes da escola, não é um espaço neutro e distinto da sociedade, pelo contrário, é um espaço recheados de maneiras múltiplas, de culturas múltiplas, e que precisa se reconhecer e se explorar mais para se tornar um espaço realmente comprometido com a função de formar cidadãos melhores.

Creio que a minha experiência como educadora está longe de ser uma das melhores, mas o pouco que pratiquei e refleti até hoje me deu um pouco de bagagem para poder repensar a escola, a família, e outros fatores que contribuem para construção da nossa identidade e do nosso papel na sociedade.

INTRODUÇÃO

Hoje sabemos que é preciso reconhecer, valorizar e respeitar a diversidade étnica e cultural, a partir da sala de aula e da (con) vivência na sociedade. Saber mais sobre as origens e as principais características do brasileiro, promovendo a interdisciplinaridade enfatizando a importância de que isso faça parte dos currículos da Educação Infantil até a Universidade, como disciplinas e/ou estratégias de ensino, sem esquecermos que todos nós somos criadores culturais e que aprendemos durante toda uma vida saberes e também vivências geradas nas famílias e na sociedade.

O processo de importação da cultura e a resistência governamental vigente desde a época da monarquia e da república em promover o estudo da cultura nacional fez com que a Universidade no Brasil fosse criada completamente desvinculada da cultura brasileira e dependente da cultura estrangeira, européia. O problema que encontramos na sociedade atual é que continuamos ainda com as nossas mentes “colonizadas” persistindo em não aceitar a diversidade na realidade do país.

É fundamental que nos mobilizemos para aprofundar e divulgar o conhecimento sobre os povos, culturas e civilizações que construíram e continuam a influenciar a cultura no país, apresentando uma reflexão sobre a pluralidade étnica e cultural do país. A presença indígena e das africanidades na organização educacional, os conhecimentos transmitidos e outros temas hoje são abordadas na legislação da educação brasileira, mostrando um pequeno avanço na busca de mudanças que venham a reverter esse processo que estamos inseridos. Sendo assim, podemos considerar que

A legislação é importante referência para aqueles que de uma forma ou de outra, lidam com a educação no âmbito acadêmico ou nas diferentes esferas do Poder Público. Tanto por seu valor em si como pelo significado histórico, as leis oferecem um registro ímpar de idéias e valores que circulam em determinada época. Por isso mesmo são objeto de permanente atenção e análise, por parte dos pesquisadores no campo da política educacional (Vieira, 2009, p. 32).

Fazendo uma pesquisa nas grades curriculares dos cursos da FFP, encontramos algumas disciplinas, entre obrigatórias e eletivas, direcionadas para o que solicita a Lei 11.645/08. Considerando que a citada lei que altera a LDB enfatiza que os conteúdos referentes a história e cultura afro-brasileira e indígena sejam abordadas nos currículos das disciplinas de História, Artes e Língua Portuguesa, me senti inclinada a verificar se as

disciplinas das grades curriculares dos Cursos da FFP, sejam elas obrigatórias ou eletivas que estejam ligadas a Lei 11.645/08 estão em harmonia com essa obrigação.

Sendo assim, este trabalho monográfico tem como finalidade analisar documentos, mais especificamente ementas de disciplinas que poderiam estar relacionadas direta ou indiretamente a discussão que obriga o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nas instituições de ensino e em todas as modalidades, para verificar se estas podem comprovar a efetivação da Lei 11.645/08 – ou a intenção de fazê-lo – no currículo dos cursos de formação de professores da FFP. A metodologia escolhida para realização deste trabalho monográfico foi a análise documental, material recolhido juntos aos Departamentos da FFP e/ou no site da instituição, fazendo assim uma analogia desses documentos com os documentos de ordem legislativa relacionados a educação, como a LDB, o Estatuto de Igualdade Racial e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações EtnicoRaciais (DCN).

Com o objetivo geral de verificar como vem sendo realizadas as discussões referentes as questões da diversidade cultural que está cada vez mais presente no cenário social do país, e, conseqüentemente no âmbito educacional, este trabalho traz nos seus objetivos específicos, fazer uma reflexão sobre o multiculturalismo e a formação de professores a partir da análise documental que verifica se as referidas ementas se encaixam nas solicitações exigidas pela legislação; e em um segundo momento, fazer uma analogia desse resultado com algumas experiências pessoais com reflexões acerca da minha vivência como discente em algumas disciplinas que traçam em seus planos de curso discussões sobre conceitos importantes para compreender o processo de construção da identidade étnica dos brasileiros, assim como a identidade nacional do país.

De acordo Moreira, ao fazer um apanhado dos autores que discutem o tema sobre a multiculturalidade e a formação de professores, muitos desses autores concluem que

A união das diferenças de classe, raça e gênero pode ser obtida com base em uma noção bem delineada de justiça social e democracia, ou se preferirmos, em torno da noção de solidariedade, capaz de garantir o respeito entre os grupos, bem como a consciência das inter-relações entre eles e das responsabilidades mútuas. [...] o diálogo entre as diferenças é possível e desejável, tanto para criar e estabelecer alguns significados comuns para desenvolver certo grau de compreensão, tolerância e respeito entre as diferenças. O desafio que se coloca para os educadores é como fortalecer e desenvolver as virtudes e as capacidades comunicativas necessárias à promoção do diálogo (Moreira, 1999, p. 91).

Tomando como princípio as palavras de Moreira sobre a relação direta das diferenças étnicas e sociais que permeiam o campo educacional, faz-se dessa forma necessário as

reflexões sobre a inserção desses temas no currículo escolar desde a Educação Infantil até, e principalmente, a Universidade, considerando que é nesse espaço educacional é que serão formados os futuros educadores que terão a responsabilidade de contribuir para discussão da diversidade brasileira em sala de aula articulada as suas áreas de conhecimento. Silva ressalta que *é através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganham seu espaço na teoria curricular* (2006, p. 101).

Para realizar esta pesquisa, tive como base teórica autores que abordam conceitos fundamentais para compreender a complexidade da discussão sobre multiculturalismo no Brasil. Dentre outros autores que trazem discussões acerca dos temas aqui abordados, considero os mais importantes, Marilena Chauí, Munanga, e Darcy Ribeiro, com os quais pude dialogar sobre diferentes conceitos que são amplamente discutidos no campo da educação.

Para discutir a relação entre a Universidade e a cultura brasileira, me ancorei nas obras de Anísio Teixeira que traz revelações importantes para compreensão dessa relação. Ao trazer o contexto histórico da introdução do ensino superior no Brasil, Anísio revela o descaso e negligenciamento daqueles que governavam o Brasil em relação a cultura nacional, e a importação da cultura estrangeira, principalmente européia, o que se reflete no que presenciamos hoje em nossa formação universitária, e na nossa realidade social desvinculada da cultura nacional e muito mais ligada padrões estrangeiros que continuam por prevalecer na realidade dos sujeitos que compõem a sociedade brasileira.

Para discutir currículo, dialoguei principalmente com Tadeu Tomaz da Silva, que aborda em sua obra as teorias curriculares da educação, as influências da multiculturalidade na constituição do currículo, incluindo a discussão sobre cultura como campo de poder que influencia diretamente no âmbito social e educacional. Discutindo a realidade da FFP, trago reflexões de Marisa Assis, que desenvolveu sua tese de mestrado baseada na relação dos docentes da referida universidade com a Lei 10.639/03.

O presente trabalho monográfico está dividido em três capítulos. No primeiro capítulo, trago uma apreciação sobre o conceito de alguns termos que são compreendido de maneira equivocada, e que suscitam reflexões complexas sobre os vários significados que esses termos possuem. Após esse primeiro momento, o capítulo prossegue trazendo algumas reflexões sobre o multiculturalismo e a educação, ressaltando como a FFP está inserida nesse cenário demonstrando brevemente quais ações estão sendo realizadas dentro desta universidade que podem contribuir na discussão sobre a diversidade cultural na educação. Finalizo o capítulo fazendo uma análise das Leis 10.639/03 e 11.645/08 para compreender melhor como essas

leis foram aprovadas e implementadas, ressaltando a importância da aprovação dessas leis alterando o cenário educacional atual, de forma a tentar combater as desigualdades étnicas e culturais.

No segundo capítulo, traço algumas reflexões sobre o surgimento da Universidade no Brasil e qual a sua relação com a cultura brasileira. A partir dessa contextualização histórica discorro sobre o multiculturalismo na educação, prosseguindo assim com a análise documental, fazendo uma analogia das ementas das disciplinas escolhidas para pesquisa e a legislação educacional, que inclui a LDB, o Estatuto da Igualdade Racial e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais (DCN), tendo como base o que as DCN enfatizam quando afirmam em relação a Formação dos professores que

[...] precisam estar atentas para que todos, negros e não negros, além de ter acesso a conhecimentos básicos tidos como fundamentais para a vida integrada à sociedade, exercício profissional competente, recebam formação que os capacite para forjar novas relações étnico-raciais. Para tanto, há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimento étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas (BRASIL, 2004, p. 17).

No terceiro capítulo, trago a conclusão do trabalho monográfico, com a finalidade de sintetizar o processo da pesquisa com as reflexões sobre o resultado da pesquisa que é o fim, mas sim, um início para se continuar pensando nos questionamentos que surgiram a partir da leitura e produção textual que resultou nesse trabalho, fazendo uma analogia com os fatores que me mobilizaram a realização da pesquisa e outros que influenciaram e alteraram o meu percurso na construção desse projeto.

CAPÍTULO 1 – IDENTIDADE “RACIAL”, MULTICULTURALISMO E EDUCAÇÃO

Está muito presente nas discussões atuais sobre a educação a questão do multiculturalismo e da Identidade “Racial”, enfatizando os embates sociais em prol do fim do racismo e da aceitação das diferenças que compõem a cultura brasileira. Mediante a este cenário, torna-se importante a princípio uma reflexão sobre alguns conceitos que norteiam essas discussões. Primeiro, para compreender a identidade nacional e consequentemente racial do país no qual estamos inseridos, precisamos primeiro compreender determinados termos que são usados com muita frequência quando nos referimos a formação cultural do Brasil, suas matrizes culturais básicas e as diferentes outras culturas que formam o nosso país.

Falar sobre identidade racial, nos faz pensar no significado das palavras “identidade” e “racial”, como forma de compreender melhor o significado do termo usado tão comumente. De acordo com o dicionário,

Identidade: *s.f.* 1. Qualidade de idêntico; igualdade. 2. Conjunto de caracteres que fazem reconhecer um indivíduo (Luft, 1991).

O primeiro conceito do dicionário nos traz uma idéia, que é muito comum na cultura ocidental européia da lógica formal, da identidade referente ao sentido de igualdade, de se reconhecer no outro, de que somos todos iguais. Já o segundo conceito, adotado usualmente pelo senso comum, nos traz uma idéia de construção de personalidade a partir das influências que sofremos. Podemos perceber que esses dois conceitos apesar de serem da mesma palavra, apresentam significados diferentes, de acordo com o pensamento ideológico que rege determinada sociedade.

A Psicologia construiu o conceito de “identidade” para compreender o processo de produção dos sujeitos, que é usado para este se apresentar para o mundo de forma única. Segundo Brandão (apud Bock et al, 1999, p. 203)

a identidade explica o sentimento pessoal e a consciência da posse de um eu, de uma realidade individual que torna cada um de nós um sujeito único diante de outros eus; e é ao mesmo tempo, o reconhecimento individual dessa exclusividade: a consciência de minha continuidade em mim mesmo.

Diferente do primeiro conceito do dicionário que traz “identidade” como igualdade, o conceito psicológico tem uma perspectiva mais relacionada ao segundo conceito do dicionário que define o termo como sendo a construção de um ser distinto dos demais sujeitos que constituem uma sociedade. A partir daí começamos a perceber que o termo “identidade” tem um sentido social – e ideológico – forte e significativo ao passo que caracteriza e determina que são os sujeitos que movimentam as relações sociais de uma nação.

Como fenômeno social, a palavra “identidade” pode ser compreendida, de acordo com os estudos de Oliveira (2006, p. 87) como

um elemento chave da realidade subjetiva, pois medeia a relação dialética entre o indivíduo e a sociedade sendo constantemente modificada ou remodelada no processo das relações sociais, tornando-se fluida, móvel, híbrida, contraditória, instável.

Ou seja, a identidade não é fixa e nem absoluta, está em constante formação e esse processo ocorre de acordo com as vivências do sujeito no meio em que vive, transformando-se ao mesmo que transforma a realidade ao seu redor.

Com base nessas definições, podemos perceber que “identidade” é um processo contínuo e suscetível a influências do meio em que o indivíduo vive socialmente, haja visto que conforme Oliveira (2006, p. 88) prossegue, *a identidade é uma construção que não só depende da assimilação de valores, símbolos e outros referenciais, mas também da interação que um indivíduo tem com os outros.*

Ao discutir a questão da “identidade nacional”, Chauí (2000, p. 21) afirma que esta não é construída sem diferenças, sendo essencial o plano individual de um sujeito articulado ao seu papel social em determinado grupo. Essa articulação deve ser harmônica numa dimensão reflexiva e subjetiva, e a partir daí seria possível criar identidades individuais e identidades coletivas, ou identidades nacionais.

Agora que já temos uma idéia do que é “identidade”, prosseguiremos agora em busca de uma definição para o termo “raça”; de acordo com o dicionário, podemos encontrar a seguinte definição:

Raça: *s.f.* 1. O conjunto dos ascendentes ou descendentes duma família, tribo ou povo, com origens comuns. 2. O conjunto de indivíduos cujas características corporais são semelhantes e transmitidas por hereditariedade, embora possam variar dum indivíduo para o outro. 3. Divisão de uma espécie animal, provinda do cruzamento de indivíduos selecionados para manter ou aprimorar determinados caracteres. **Racial:** *adj.* Relativo a raça (Ferreira, 2008).

No dicionário existem três definições para o termo “raça” que nos cabe aqui refletir. Os dois primeiros conceitos são os mais utilizados de acordo com o senso comum para designar como raça sendo a cor da pele de uma pessoa. Essa definição, a meu ver, parece um pouco errônea, pois sempre aprendi nas aulas de ciências que a raça, assim como define, em parte, o terceiro conceito do dicionário, é a divisão de espécies animais, e que de acordo com os livros de ciências, raça humana só existe uma, que por ser a única raça dotada da capacidade de discernimento, pensamento, e de sentimentos, esta é considerada a raça mais evoluída e por isso não é chamada de raça animal, e sim humana.

Para entender o significado desse conceito de acordo com o contexto que aqui nos interessa, busquei em Munanga (2003) uma abordagem conceitual para esses termos; referente a “raça” ele nos diz que *etimologicamente, o conceito de raça veio do italiano razza, que por sua vez veio do latim ratio, que significa sorte, categoria, espécie*. Ainda segundo o autor, o conceito de raça que é utilizado hoje no âmbito social começou a ser disseminado da França do século XVII, como forma de estipular uma diferença entre a nobreza e os plebeus.

Percebe-se como o conceito de raças “puras” foi transportado da Botânica e da Zoologia para legitimar as relações de dominação e de sujeição entre classes sociais (Nobreza e Plebe), sem que houvessem diferenças morfo-biológicas notáveis entre os indivíduos pertencentes a ambas as classes (idem),

E assim, o que era um termo científico acabou se tornando um pilar para a hierarquização e para o racismo que começaram a ser internalizados pelos povos.

Mediante o estudo desses conceitos, fica claro que o termo “identidade racial” comumente usado não é tão correto como se imagina. A partir do momento que o termo “racial” foi e é utilizado como forma de reforçar o racismo, o uso da expressão “identidade racial” nos faz supor que exista uma identidade superior à outra. Porém este termo é usado livremente e de forma equivocada, inclusive por grupos sociais que lutam contra o preconceito e a favor a igualdade dos povos.

A expressão mais apropriada para a discussão que pretendo traçar aqui é “Identidade Étnica” e não “Identidade Racial”; e nesse sentido, faz-se necessária compreensão do termo “etnia” para percebermos que o seu uso é mais indicado do que o uso do termo “raça”. Discutir o conceito de “raça” nos leva instintivamente, como podemos ver, a pensar relação desse conceito com o de “etnia”, que muitos consideram ser a mesma coisa, mas fazendo um estudo um pouco mais detalhado desses conceitos, podemos perceber que estes são bem

distintos. A palavra "etnia" é derivada do grego *ethnos*, que significa "povo", e a sua definição de acordo com o dicionário é a seguinte:

Etnia: *s.f Antrop.* População ou grupo social que apresenta homogeneidade cultural , compartilhando história e origens comuns. **Étnico:** *adj.* Relativo ou pertencente a povo ou raça ² (Ferreira, 2008).

Dos conceitos retirados do dicionários presentes neste texto, o mais apropriado as reflexões foi o de “etnia”. Trazendo uma definição antropológica do termo, de forma bem objetiva, atribuindo a homogeneidade cultural de um povo, o dicionário deixou a desejar, quando atribuiu à palavra “étnico” um caráter relativo à “raça”, considerando que o termo “étnico” é derivado da palavra “etnia” e não da palavra “raça”.

O conceito de etnia é histórico, cultural e social, que para Munanga (2003, p.12) significa *um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território*. Pensando através dessa perspectiva, podemos dizer que o Brasil, possui diferentes identidades étnicas, considerando que cada região do país possui a sua especificidade. Munanga ainda afirma que o termo raça ainda é muito usado por pesquisadores para explicar o racismo na sociedade, e que o termo etnia é usado por aqueles que querem assumir uma postura mais correta para uso dos termos, mas que isso não muda a realidade do racismo que ainda está impregnado na cultura brasileira. Porém, como não é minha pretensão discutir o racismo neste texto, não me prolongarei nesta distinção.

Para DaMatta (1989, p. 84),

A noção de “raça” e o “racismo a brasileira” tem um valor socialmente significativo até hoje – sobretudo entre as camadas médias de nossa população – porque o nosso tipo de doutrinação racial é uma variante da européia. (...) para nós *raça* é igual a etnia e cultura. É claro que essa é uma elaboração cultural,, ideológica, não tendo valor científico. Do ponto de vista biológico, raça é uma variação genética adaptativa de uma mesma espécie. Mas na conceituação social elaborada no Brasil, “raça” é algo que se confunde com etnia e assim tem uma dada natureza.

Assim como Munanga, DaMatta vem confirmando que a utilidade do termo “raça” só faz reforçar o racismo entre os povos, e assim como era enfatizado tempos atrás e em alguns lugares do mundo até hoje, os indivíduos da raça “branca”, eram decretados coletivamente

² De acordo com o dicionário Aurélio a palavra *étnico* refere-se a raça, porém, esta definição a meu ver é errônea, pois *étnico* é derivado de *etnia*, e logo, possui significado distinto de raça.

superiores aos da raça “negra” e “amarela”, devido as suas características físicas hereditárias, como a cor da pele, a forma dos lábios, do nariz, do queixo, dos cabelos, etc. que segundo pensavam, os tornam mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos, e também mais aptos para dominar as outras raças, em especial a negra considerada como a mais sujeita à escravidão e a diversas formas de dominação.

Mas qual será a identidade étnica do povo brasileiro?

Como sabemos, a cultura brasileira é dividida basicamente em três matrizes étnicas: a matriz tupi, a matriz africana e a matriz lusa. Segundo Ribeiro (2006, p. 17-8),

surgimos da confluência, do entrechoque e do caldeamento do invasor português com índios silvícolas e campineiros e com negros africanos, uns e outros aliciados como escravos; então, que por esse motivo, a sociedade e a cultura brasileiras são conformadas como variantes da versão lusitana da tradição civilizatória européia ocidental, diferenciadas por coloridos herdados dos índios americanos e dos negros africanos.

A partir daí começamos a construir a nossa identidade, como brasileiros, ou pelo menos essa deveria ser a intenção. Embasadas nessas palavras de Ribeiro sobre a formação da cultura nacional e também de acordo com as de Chauí (2000, p.7) no que diz respeito a identidade do povo brasileiro,

Mesmo que não contássemos com pesquisas, cada um de nós experimenta no cotidiano a forte presença de uma representação homogênea que os brasileiros possuem do país e de si mesmos. Essa representação permite, em certos momentos, crer na unidade e na indivisibilidade da nação do povo brasileiro, e, em outros momentos, conceber a divisão social e a divisão política sob a forma dos amigos da nação e dos inimigos a combater, combate que engendrará ou conservará a unidade, a identidade e a indivisibilidade nacionais.

Chauí continua nas suas reflexões após pesquisa com a população brasileira questionando a crença generalizada de que o Brasil aparenta ser uma coisa que realmente não é; de que é um país abençoado pelos, Deus, livre do preconceito, com cidadãos pacíficos e seguros de si, mesmo quando sofre; *um “país de contrastes” regionais, destinado por isso a pluralidade econômica e cultural* (idem). Mas isso não é verdade. Vivemos um mito que como ainda ressalta Chauí, *que é a solução imaginária para tensões, conflitos e contradições que não encontram caminho para serem resolvidos no nível da realidade.*

Refletindo sobre o mito no qual Chauí situou a situação identitária do povo brasileiro, busquei em DaMatta algumas explicações sobre o que ele intitula de “a fábula das três raças” para tentar compreender um pouco o porque da dificuldade que temos de assumirmos uma

identidade racial. No seu campo de estudos, a antropologia, DaMatta (1989, p. 62) considera essa fábula importante porque *ela permite juntar as pontas do popular e do elaborado (ou erudito), essas duas pontas da nossa cultura. Ela também permite especular, por outro lado, sobre as relações entre o vivido (...popular) e o concebido (erudito ou científico....)*. As duas pontas a que DaMatta se refere, nos coloca no dilema de duas discussões pertinentes: a do conceito de cultura, e a diferença entre cultura de massa (ou popular) e cultura erudita. Sabemos que o Brasil é um país multicultural, mas sabemos o que é cultura?

A palavra “cultura” tem múltiplos significados. Muniz, em seu livro *A verdade seduzida*, no traz um quadro complexo das definições de cultura, fazendo uma crítica àquelas que ele considera serem conflituosas ou promotoras do preconceito, principalmente as que pretendem fazer prevalecer uma verdade absoluta e incontestável. Segundo Muniz (2005, p. 8) *cultura é uma dessas palavras metafóricas que deslizam de um contexto para outro com significações diversas*. Ao mesmo tempo em que ela pode ser compreendida como desenvolvimento intelectual – o que nos traz a idéia da divisão do campo em cultura de massa e cultura erudita –, como também pode significar o conjunto das experiências dos indivíduos, costumes, etc. que são adquiridas e acumuladas por sociedades e povos no decorrer do tempo. E é esse segundo o conceito mais abrangente da palavra *cultura*, que vamos nos apropriar para as futuras discussões desse texto.

De acordo com os dados do último Censo do IBGE realizado em 2009, temos no Brasil os seguintes dados estatísticos conforme tabela abaixo que nos mostram como a população se declara em relação a cor ou raça nas Grandes regiões:

População total e respectiva distribuição percentual, por cor ou raça, segundo as Grandes Regiões – 2009

Grandes Regiões	População				
	Total (1 000 pessoas)	Distribuição percentual, por cor ou raça (%)			
		Branca	Preta	Parda	Amarela ou indígena
Brasil	191 796	48,2	6,9	44,2	0,7
Norte	15 555	23,6	4,7	71,2	0,4
Nordeste	54 020	28,8	8,1	62,7	0,3
Sudeste	80 466	56,7	7,7	34,6	0,9
Sul	27 776	78,5	3,6	17,3	0,7
Centro-Oeste	13 978	41,7	6,7	50,6	0,9

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2009.

Observando os dados acima, podemos perceber que existe uma considerável diversidade étnica no país, o que nos faz pensar por que essa diversidade é tão desvalorizada pela a própria população brasileira. Chauí (2000) ressalta que nós experimentamos no cotidiano uma representação do país como um todo que nos permite crer tanto na unidade, identidade e invisibilidade da nação que concebe a divisão social e política conservando as invisibilidades nacionais. Embora a diversidade seja notável, a valorização dessa diversidade é negligenciada e com isso muitas verdades também são camufladas; cria-se uma crença generalizada de que o Brasil é um país lindo, acolhedor, sem preconceitos, de contrastes diversos que geram uma pluralidade econômica e social, e que supões que o que falta no país é a modernização. Essa crença generalizada causa uma força persuasiva que mascara uma tensão real e produz uma contradição que passa despercebida.

Segundo Munanga (2003, p.14), *olhando a distribuição geográfica do Brasil e sua realidade etnográfica, percebe-se que não existe uma única cultura branca e uma única cultura negra e que regionalmente podemos distinguir diversas culturas no Brasil*. Porém, devido a forma como a cultura brasileira foi criada, a identidade cultural do Brasil está confusa, perdida, oprimida e na falta de argumentos para atribuímos o orgulho ou a falta dele, acabamos por vez como ressalta Chauí (200, p. 8) *a atribuir os males do país à colonização portuguesa, (...) aos maus governos, traidores do povo e da pátria*. Com o passar do tempo, a cultura brasileira acabou ficando restrita a cultura de elite, enquanto a essência do Brasil se tornou marginal, periférica. Esse cenário só mudaria a partir do momento em que os brasileiros se conscientizarem e buscarem resgatar o que deu forma e origem a esse país, o que os define como brasileiros, sujeitos formadores desse país.

1.1 – O multiculturalismo na educação

O multiculturalismo no Brasil vem sendo discutido com veemência nos últimos anos; vários pesquisadores estão escrevendo teses e dissertações sobre o tema. Canen, Arbache & Franco (2000, p.1) fizeram um apanho das pesquisas realizadas sobre o tema, e segundo essas autoras, *a problemática da diversidade cultural e da construção das diferenças tem sido trazida em uma visão de cidadania multicultural, legal, concreta, negociada em discursos e espaços dentre os quais a educação e a formação docente emergem, com força*.

Em relação à cultura do país, a Constituição de 1988, no seu Art. 215, enfatiza 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*. E ainda nesse mesmo artigo, no parágrafo 3º, item V, a Constituição ressalta que é necessário que haja *valorização da diversidade étnica e regional*. Com isso, podemos perceber que embora esteja previsto em forma de lei a valorização, divulgação e estudo da diversidade cultural do país, esta continua sendo negligenciada devido as desigualdades que além de sócias, são também étnicas, o que faz com que a parcela cultural dos povos de origem afro-brasileira e indígenas sejam consideradas mais como ícones folclóricos ou míticos do que parte constitutiva da cultura brasileira de forma mais real e realmente significativa. Conforme Oliveira (2006, p.81) acentua como sendo as principais razões dessa fragmentação cultura brasileira, *a ideologia de degenerescência do mestiço, o ideal do branqueamento e o mito da democracia racial que foram mecanismos de dominação ideológica eficazes, que permanecem ainda hoje no imaginário social, o que tem dificultado a ascensão social da população negra e mestiça*. A cultura brasileira de acordo com a Constituição de 1988 deve ser considerada como um patrimônio cultural na sua plenitude e não de forma seletiva e fragmentada como tem sido desde a formação do país como unidade federativa independente.

Como sabemos, de acordo com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), no seu artigo 26, item VI, parágrafo 4º *o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africanas e européias*, que segundo afirma Lopes (2008, p.60) já era solicitado, mesmo que de forma indireta, o estudo das diferentes culturas no cenário nacional, através do estudo dos temas transversais nos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) para o ensino fundamental e no CNE (Conselho Nacional da Educação) do Ensino Médio.

No que diz respeito as especificações dos PCN sobre a questão da pluralidade cultural nos temas transversais, Candau (2002) esta *opção não foi pacífica e sim objeto de controvérsias, de toda uma negociação em que a pressão dos movimentos sociais se fez presente, e a reestruturação da equipe responsável, inevitável*. Isso mostra como é difícil quebrar o paradigma cultural vigente cristalizado que resiste a aceitar que o país tem uma história cultural diferente da que já existe, e que esta precisa ser mostrada inclusive e principalmente na educação para que as chagar das discriminações e do racismo comecem a ser discutidas e combatidas desde o cenário escolar. Na justificativa do documento na introdução da temática da pluralidade cultural no currículo escolar encontramos o seguinte

trecho que Candau (2002) atribui às dificuldades encontradas para implementar a pluralidade cultural e a situação de desconhecimento de si que o país enfrenta:

É sabido que, apresentando heterogeneidade notável em sua composição populacional, o Brasil desconhece a si mesmo. Na relação do País consigo mesmo, é comum prevalecerem vários estereótipos, tanto regionais quanto em relação a grupos étnicos, sociais e culturais.

Historicamente, registra-se dificuldade para se lidar com a temática do preconceito e da discriminação racial/étnica. O País evitou o tema por muito tempo, sendo marcado por "mitos" que veicularam uma imagem de um Brasil homogêneo, sem diferenças, ou, em outra hipótese, promotor de uma suposta "democracia racial". Na escola, muitas vezes, há manifestações de racismo, discriminação social e étnica, por parte de professores, de alunos, da equipe escolar, ainda que de maneira involuntária ou inconsciente. Essas atitudes representam violação dos direitos dos alunos, professores e funcionários discriminados, trazendo consigo obstáculos ao processo educacional, pelo sofrimento e constrangimento a que essas pessoas se vêem expostas. (BRASIL, 1997, p. 20)

Mediante essas afirmações presentes nos PCN, e a toda esta conjuntura, faz-se necessária reflexão sobre o papel da educação no processo de desenvolvimento da identidade étnica dos cidadãos brasileiros e a formação dos professores da Educação Básica, considerando que estes serão parcialmente responsáveis pela formação desses cidadãos. Porém um problema que encontramos no âmbito educacional brasileiro é que a partir do momento que não temos conhecimento de nós mesmos, nós, como educadores não temos o necessários exigido para exercer tal função que sermos aqueles que iremos contribuir para mudança do reconhecimento da diversidade cultural do país ou da região em que vivemos. Encontramos assim uma realidade docente deficiente de profissionais preparados para as mudanças que estão acontecendo na educação brasileira.

A finalidade aqui é portanto discutir a formação dos professores no sentido de verificar o que está sendo feito para mudar essa situação em qual se encontra o âmbito docente da Educação Básica, que está formando profissionais que não trazem consigo as competências necessárias para arcarem com a responsabilidade de inserirem em suas dinâmicas docentes conhecimentos sobre a cultura brasileira, já que estes não tiveram a oportunidade, quando na escola como alunos, de aprenderem sobre a cultura brasileira de forma mais ampla. Usando as minhas próprias vivências como sujeito que compõe a sociedade brasileira e como educadora pude perceber como a história afro-brasileira e também indígena, por mais importante que elas possam parecer, estas estão ausentes na minha vida. Sendo de origem predominantemente negra, é constrangedor perceber que conheço quase nada sobre a história de minhas origens étnicas, além do trivial aprendido na escola sobre a escravidão de negros e índios no Brasil colonial. Ao concluir esse fato questioneimei-me em relação ao meu posicionamento como

educadora sobre a cultura brasileira e como fazer para tornar empíricas todas as solicitações da legislação educacional no que diz respeito a discussão sobre a pluralidade cultural do Brasil. Percebemos assim que nos encontramos numa grande massa perdida da sociedade brasileira que não sabe do que ter orgulho.

Como forma de mudar esse marasmo que assolava a educação muitos grupos sociais de negros e mestiços começaram a travar lutas em favor de uma educação mais inclusiva culturalmente, e além das lutas realizadas por essas comunidades negras e mestiças que trouxeram a discussão da pluralidade cultural para os PCN, em 2003 outras mudanças começaram a acontecer, como resultado das lutas e ações do Movimento Negro no país; e foi aprovada uma lei trouxe alterações importantes nas diretrizes educacionais, pelo menos teóricas, para o cenário educacional do Brasil, com a aprovação da Lei 10.639/03, e posteriormente no ano de 2008 em prol também dos direitos culturais da comunidade indígena, foi aprovada a Lei 11.645/08, ambas alterando a LDB no que diz respeito ao ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na educação brasileira.

1.2 – A Lei 10.639/03: surgem as mudanças mais efetivas

A história africana e a sua colaboração para a construção do Brasil pelos negros têm sido ao longo dos anos, invisibilizados no ensino. Os únicos assuntos freqüentes ao se falar da história dos negros no Brasil é a escravidão no período colonial, o tráfico negreiro e a abolição como estratégia para a proclamação da República. Desse modo a menção da história do povo afro-descendente nas escolas fica resumida a fatos escravagistas. Porém foi sancionada uma lei, promulgada em 2003, que obriga o ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira nas escolas de todo o país, a Lei 10.639/03 que altera a lei 9394/96, a LDB incluindo no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade desta temática.

Embora a Lei 9394/96 já exigisse em seu artigo 26, parágrafo 4º a obrigação do ensino de história da diferentes matrizes que compõem o cenário cultural brasileiro, reconhecemos que as referências dessas matrizes ainda são muito precárias na educação haja visto que nossos alunos, e até nós mesmos, não temos acesso a informações substanciais sobre nossas heranças culturais e muitos dos personagens considerados importantes na história do país são mostrados de forma folclórica ou caricaturizada, criando assim noções estereotipadas das multiculturas que formam o cenário identitário do Brasil. Pensando no âmbito educacional,

acabamos por concluir que *nosso processo de escolarização fomentou vários equívocos, resplandou preconceitos e, conseqüentemente, produziu exclusão*(SINPRO DF, p.13, 2008).

Em 9 de janeiro de 2003, foi então aprovada a Lei 10.639/03, que altera a LDB, para incluir nos currículos oficiais da rede de ensino a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira em todas as instituições do ensino fundamental e médio. Contudo, segundo pesquisas de Vieira e Silvério (2009, p. 13) percebemos que

esta lei seja datada de 2003, tal reivindicação não é recente, demonstrando a necessidade de haver uma nova postura em relação à história de um país largamente marcado pela presença de múltiplas raças. De acordo com Santos (2005 apud Vieira e Silvério, 2009, p. 13) reivindicação muito similar encontrava-se no I Congresso do Negro Brasileiro promovido pelo Teatro Experimental do Negro realizado no Rio de Janeiro entre fins de agosto e início de setembro de 1950.

Essa lei propõe que sejam estudadas e discutidas na escola, uma história brasileira que foi durante muito tempo desconsiderada. É notável que possuímos influências das culturas trazidas pelo negro africano desde as festas populares até a nossa língua portuguesa que é repleta de palavras trazidas da África e incorporadas ao nosso vocabulário. Sendo assim, é fundamental trabalhar esse universo perdido na educação. Para Assis (2006, p. 146)

Como a Lei 10.639/03 propõe uma nova identidade para a população negra, no discurso e na prática pedagógica da escola, os cursos de formação em nível superior tem que responder a novas concepções de projetos sociais, nos quais estão inseridos a educação, o ensino e o trabalho pedagógico, criando processos formativos à luz dessa nova concepção de escola e educação que tem a questão racial como foco central desses novos processos.

O que significa portanto que a formação acadêmica na área de formação de professores precisa ser reformulada de forma a se adequar no quadro da educação brasileira para quebrar paradigmas cristalizados sobre a cultura afro-brasileira. Essa Lei é uma prova efetiva, de que as discussões e as lutas das comunidades negras estão sendo ouvidas e discutidas com mais seriedade. Mas como sabemos que a base cultural brasileira é formada por três matrizes, o que faltava ser discutido com mais frequência no âmbito de multiculturalismo e educação era a cultura indígena que graças a Lei 11.645/08 que ratifica a Lei 10.639/03 veio acrescentar na legislação da educação brasileira.

1.3 – A Lei 11.645/08 e suas contribuições

No ano de 2008, foi aprovada a Lei 11.645/08 que altera a Lei 10.639/03, incluindo na LDB o ensino de História e Cultura Indígena, juntamente com a História e Cultura Afro-brasileira, porém, estamos no ano de 2010 e as discussões sobre a Lei 10.639/03 ainda são muito mais freqüentes do que as referentes a Lei 11.645/08. Uma explicação para esse fato, pode ser devido ao índice muito pequeno de pessoas que se reconhecem como indígenas. Segundo os dados do IBGE demonstrados anteriormente, somente 0,7% da população brasileira se intitulou indígena no ultimo censo, e segundo os dados referentes aos indivíduos que possuem escolaridade esse percentual é nulo. Isso nos faz refletir no papel do índio na conjuntura atual da sociedade brasileira; com a lei 10.639/03, várias discussões acerca do papel do negro na construção do Brasil foram suscitadas, mas e quando o assunto é o índio? Existe uma considerável parcela da cultura nacional que é originada da cultura indígena, mas isso é pouco discutido.

Ao procurar por bibliografias que discutissem a Lei 11.645/08, percebi que ainda existem poucos textos que refletem sobre ela. Atribui a dois motivos pelos quais eu tenha me deparado com essa dificuldade: a primeira referente ao tempo de vigência da lei que seja ainda curto – apenas 2 anos que a lei foi aprovada – e, o segundo motivo poderia ser relacionado ao fato de a cultura indígena ainda é centralizada nas comunidades indígenas, onde existem as escolas de educação diferenciada em voltado mais para a transmissão da cultura indígena entre o próprio povo indígena, e as pesquisas são mais direcionadas ao estudo dessas formas de educação diferenciada.

Celani (2008) em artigo ao discutir a referida lei informa que

O Congresso Nacional foi o proponente da lei 11.645/08, que, diferentemente da 10.639/03, não passou por um período anterior e longo de debates. André Lázaro – Secretário da SECAD/MEC – ficou sabendo dela quando já estava publicada. “Nem fui informado de sua tramitação”, diz ele. “Mas isso não tira o mérito da lei. É justa do ponto de vista do seu interesse. Deve ser cumprida”.

Com esse comentário podemos perceber como a aprovação dessa lei que ratifica a Lei 10.639/03 aconteceu de maneira quase despercebida, e talvez por esse motivo ela não seja tão considerada quanto a que a precedeu. Criada para promover a aproximação da história e cultura indígena da população brasileira, assim como a história e cultura afro-brasileira vem sido exaltada, a Lei 11.645/08 foi recebida com surpresa, e cautela. Um relato coletado por

Celani do presidente do Instituto das Tradições Indígenas (IDETI), Jurandir Siridiwê Xavante e respeito da aprovação da lei nos deixa claro como a comunidade vê na importância que costuma ser dada para a história e cultura indígena e a forma como ela é erroneamente veiculada pela população brasileira como um todo:

“Ninguém respeita aquilo que não conhece. O índio que se aprende nas escolas é o do passado, a história e cultura indígena que é ensinada parece um conto de fadas. É muito vergonhoso que outros países do mundo conheçam melhor do que os brasileiros os povos indígenas daqui” (Celani, 2008)

Além do fator do negligenciamento da população ao veicular uma ideia errada do indígena no Brasil, a promoção da cultura indígena na educação requer uma discussão à parte e um pouco mais aprofundada – que não é o objetivo aqui desejado, mas que nos cabe uma breve reflexão –, pois as comunidades indígenas possuem o direito de ter uma educação diferenciada e as discussões encontram-se concentradas em garantir a preservação dessas escolas e da formação de professores indígenas. De acordo com a Constituição de 1988, Art. 209, parágrafo 2º, *o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem*. A partir dessa premissa precisamos considerar o ensino indígena no âmbito da educação diferenciada que requer professores com formação superior voltada exclusivamente para o ensino indígena, e considerar o ensino da cultura indígena no ensino regular, com professores que tenham uma formação multicultural com habilidades básicas para o ensino da história e cultura indígena.

Em relação a discussão sobre o ensino indígena no ensino superior x ensino superior indígena, Veiga e Ferreira (2005, p. 216) ressaltam que

A Universidade ao abrir espaço para o desafio de contribuir com a busca de novos caminhos de sustentabilidade desses povos, deverá estar aberta também, para essa dimensão da diversidade de perspectivas para o futuro, visualizadas pelas populações indígenas. Por isso, as propostas de ensino superior, a exemplo do ensino fundamental e médio, devem caracterizar-se pela porosidade, permeabilidade e flexibilidade, abrindo espaço, especialmente, para a pesquisa, exigência para que seja possível a interculturalidade [...]

O que podemos entender a partir das reflexões de Veiga e Ferreira é que a divulgação da Lei 11.645/08 pode ser extremamente útil tanto para promover a mobilização do ensino superior para formar educadores que possam ter um conhecimento pleno das diferentes matrizes que formam a cultura nacional, como também promover um reconhecimento dos

profissionais indígenas e abrir maiores oportunidades destes ingressarem no ensino superior para compartilharem da sua diversidade e ampliarem seu repertório didático.

Referente a formação dos professores adequada para se efetivar a Lei 11.645/09, devemos considerar o que nos ressalta Candau (2002) quando diz que,

a introdução da perspectiva multicultural no dia-a-dia das escolas e na formação de professores não pode limitar-se a questões de caráter político-ideológico, de sociologia e antropologia da educação e de princípios orientadores da teoria curricular. Estas dimensões são imprescindíveis, mas insuficientes. Esta perspectiva provoca muitas questões relacionadas com o próprio papel social, cultural e científico da universidade, assim como questiona a pedagogia universitária vigente.

Pensando, portanto na formação dos professores/educadores, na FFP – Faculdade de Formação de Professores da UERJ – encontramos um cenário de busca por mudanças para se ajustar de acordo com os movimentos que promovem o estudo e discussão da cultura brasileira na sua amplitude, e também, adequando-se aos requisitos da legislação vigente. O objetivo principal aqui é discutir fundamentalmente a formação acadêmica para verificar as mudanças ocorridas na FFP que possam promover ações que incentivem os educadores em formação nesse espaço a se mobilizarem em prol dessa realidade que se encontra em processo acelerado de reformulação. De acordo com a LDB, no capítulo IV referente a educação superior, no seu Art. 43 ressalta que a educação tem por finalidade entre outros fatores:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

A LDB nos diz claramente que a criação e desenvolvimento cultural deve estar presente em todos os cursos de ensino superior, o que faz com que a área de formação de professores seja fundamentalmente a que mais precise fomentar a produção e discussão cultural,

considerando que estes profissionais são a base de todos os níveis de ensino da educação. Segundo Assis (2007, p. 55) em seu estudo sobre a Lei 10.639/03 e os profissionais docentes da FFP, estamos mediante uma realidade que

Na atualidade, os profissionais da educação estão diante do desafio de concretizar um paradigma de educação que considere a questão racial como questão merecedora do trato pedagógico e como ponto a ser destacado em políticas educacionais. Para isso faz-se necessários rever os valores e os padrões considerados aceitáveis por todos dentro da instituição escolar.

Sendo assim, o profissional docente deve estar preparado para saber dialogar com as diferenças culturais que encontrará em sala de aula e a partir saber utilizar dessa diversidade articulada com os seus conhecimentos pedagógicos, didáticos, e culturais que este já traz da sua vivência, suas experiências pessoais. No desenvolvimento de sua pesquisa na FFP, Assis (2006) busca verificar o posicionamento desta universidade no âmbito da discussão étnico-racial vigente da educação, as ações que a FFP está promovendo e o posicionamento dos docentes dessa unidade sobre as discussões sobre a Lei 10.639/03. O que chama atenção no posicionamento da FFP, parte integrante da UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro), foi a iniciativa da adoção do sistema de cotas para negros e pardos, o que mostra o comprometimento da instituição em promover ações que pudessem trazer as camadas sociais que se encontram distante desse nível de ensino. Para Oliveira (2006, p. 82)

as cotas são ações temporárias para corrigir desníveis de desigualdade racial entre negros e brancos e promover o acesso e a permanência de negros no ensino superior, dando-lhes a oportunidade de participar em igualdade com outros alunos brancos.

Embora as cotas não garantam necessariamente a permanência de negros e/ou pardos na universidade, está já pode ser considerada uma medida mesmo que provisória que ajudar a tornar mais visível esse tipo de discussão no âmbito educacional.

Tendo como base esse contexto e discussão inicial do estudo da cultura brasileira, no capítulo a seguir poderemos ver como a FFP vem trabalhando em seu currículo os temas referentes à história e cultura afro-brasileira e indígena na formação docente. A partir da análise de ementas das disciplinas encontradas nas grades curriculares dos cursos de formação de professores da FFP poderemos ter uma noção teórica de como esses temas estão sendo discutidos e abordados na prática docente.

2. O ENSINO SUPERIOR E A CULTURA BRASILEIRA

2.1 – O surgimento da Universidade no Brasil e o Currículo do Ensino Superior

Antes de prosseguir no processo de análise proposta para este trabalho, convém situar a relação entre o ensino superior e a cultura brasileira no contexto histórico para melhor compreendermos como se deu desde o início desta relação, e as implicações que isso gerou na educação nacional. A Universidade não surge no Brasil com tanta facilidade, assim como não houve Universidade no período colonial, mas sim uma resistência muito grande por parte da monarquia para a criação de Escolas de Ensino Superior no Brasil.

A Universidade no Brasil enfrentou vários embates até ser implementada de fato no país. Anísio Teixeira, um dos criadores da Escola Nova, defensor de ensino público, gratuito, obrigatório e de qualidade, construiu e discutiu esse contexto mostrando a história do surgimento da Universidade no país e a sua relação com a cultura. Segundo Teixeira (2006, p. 164) *durante todo o período monárquico [...] nada menos de 42 projetos de universidade são apresentados, desde o de José Bonifácio até o último, que é de Rui Barbosa, em 1882, e sempre o governo e Parlamento se recusaram.*

Com este fato podemos perceber as dificuldades da chegada da Universidade no Brasil, e esse cenário persiste até a chegada da República que assim como a Monarquia, apresentava resistência em relação a criação de cursos de formação superior. Teixeira expõe fatos da história da educação brasileira que nos perturba de maneira incisiva e nos faz refletir por que é tão difícil se falar sobre a diversidade cultural na educação, no ensino superior como sendo esta parte constitutiva da nossa formação. Mesmo na República, a idéia de incentivo a cultura era completamente negado, pois a tendência na época era a de promover uma educação que fosse utilitária, criando as escolas de ensino técnico-profissionalizante, para formar a população para o trabalho. Teixeira (2006, p. 166) cita que

Prevalecia a idéia do conselheiro A. de Almeida Oliveira, no Congresso de Educação de 1882: “Nós não podemos ter universidade porque não temos cultura para tal. A universidade é a expressão de uma cultura do passado, e nós vamos ter uma cultura do futuro que já não precisa mais dela.”

Pensava-se assim que deveria se formar unicamente uma sociedade utilitária, do trabalho, enquanto que a educação para a cultura era considerada obsoleta. Dessa forma como Teixeira (idem) explica,

o Brasil conservava a posição de defender uma educação superior de tipo utilitário e restrito às profissões, esquecendo-se de sua função de formadora da cultura nacional e da cultura científica chamada pura ou “desinteressada” e essa situação se prolongou até o início do século XX.

Surge então o que Teixeira identificou como sendo uma ambigüidade de culturas que explica da seguinte maneira

Essa ambigüidade essencial entre cultura acadêmica e cultura utilitária decorre, porém, de confusão mais profunda, em que talvez se manifeste uma atitude fundamental brasileira: a de julgar apenas *poder* “importar” a cultura, mas não criá-la e elaborá-la para o novo país que a Independência fizera surgir (Teixeira, 2006, p. 167)

Teixeira traz diversas questões que nos mobiliza até hoje quando nos dispomos a pensar a cultura na educação e o reconhecimento de sua diversidade na sociedade atual. Assis nos fala dos desafios enfrentado pela educação hoje quando nos referimos a atual conjuntura da cultura mundial:

O mundo contemporâneo se caracteriza por grande diversidade cultural. Para o campo da educação, em particular, isso se coloca como um grande desafio, porque, para se pensar a educação, faz-se necessário contextualizá-la histórica e socialmente, articulando-a aos diferentes momentos e características da sociedade (Assis, 2006, p. 58).

Isso nos faz pensar no quanto a formação dos professores precisa ser discutida e readaptada para atender a essas freqüentes mudanças que cometem a sociedade no mundo contemporâneo. Devido a essa necessidade, muitos pesquisadores nos últimos anos se propuseram a pesquisar e discutir o currículo, e a multiculturalidade, suas influências na formação docente e desafios. Segundo Moreira (1999, p. 87) após fazer um levantamento das pesquisas realizadas a respeito, ele destaca que uma proposta de formação docente multicultural deve *implicar não o desenvolvimento de uma aceitação irrestrita de diferentes manifestações culturais, mas, sim, a aprendizagem das habilidades necessárias à promoção de um diálogo que favoreça uma dinâmica de crítica e autocrítica*. Sendo assim, faz-se necessário averiguar como o currículo pode ser usado para promover essa noção básica de desenvolvimento dessa aceitação da diversidade de forma crítica e reflexiva, considerando

que nenhuma dessas multiculturas podem ser descartadas, mas precisam ser consideradas como parte integrante de um todo.

Para pensar no multiculturalismo e sua relação com o currículo, convém antes refletir sobre o sentido deste quando articulado ao currículo. Primeiramente, ao explicar o advento dos Estudos Culturais e a sua relação com o currículo, Silva define cultura da seguinte forma:

A cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferentes de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. A cultura é, nessa concepção, um campo contestado de significação. [...] A cultura é um campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser. A cultura é um jogo de poder (idem, p.133).

Articulado a esse conceito de cultura, Silva nos traz ainda um conceito de multiculturalismo que ele considera como sendo ambíguo. Para Silva (2002, p. 85)

Por um lado, o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. O multiculturalismo pode ser visto, entretanto, também como uma solução para os “problemas” que a presença de grupos raciais e étnicos coloca, no interior daqueles países, para a cultura nacional dominante. De uma forma ou de outra, o multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder que, antes de mais nada, obrigam essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço.

Tendo como base conceitual possível e aplicável a situação brasileira, percebemos que o multiculturalismo está referido a forma como reconhecemos a diversidade cultural do país, considerando as influências culturais de várias étnicas, e como ressaltou Silva, um movimento de reivindicação de espaço na cultura nacional.

Fazendo uma analogia desse conceito de cultura como campo dotado de poder, o multiculturalismo como instrumento de luta política e o que Teixeira enfatiza ao discutir a universidade, podemos perceber que não era de interesse do governo vigente da época transformar a população brasileira numa sociedade culta, mas sim intensificar a mão de obra. A partir do momento que o país desenvolvesse a sua autonomia cultural, o processo de dominação se tornaria cada vez mais difícil, e as classes mais favorecidas teriam que lutar mais pela imposição dos seus significados. Silva continua discutindo o currículo como prática cultural ao enfatizar que

O currículo é um artefato cultural em pelo menos dois sentidos: 1) a “instituição” do currículo é uma invenção social como qualquer outra; 2) o “conteúdo” do currículo é uma construção social. Como toda construção social, o currículo não

pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder que fizeram e fazem com que tenhamos esta definição determinada de currículo e não outra, que fizeram e fazem com que o currículo inclua um tipo determinado de conhecimento e não outro (id, p. 135).

Por não haver escolas formação superior no Brasil, os profissionais que tinham pretensão de ampliar seu conhecimentos fora do país, o que levou o Brasil a importar a cultura. Sendo assim, quando a Universidade foi por fim instaurada no país, os intelectuais que lá estavam já traziam consigo uma cultura “importada” que foi implantada no currículo do ensino superior, considerando que como ressalta Silva, o currículo é uma construção social, reflexo assim das relações de poder da sociedade. Ocorre então o processo de alienação em relação a cultura nacional que acomete a Universidade até os dias atuais, desde seu surgimento tardio em meados do século XX, cem anos depois da Independência do Brasil.

Avaliando esse breve contexto da relação da universidade com a cultura nacional, fica mais fácil compreender o porque desse distanciamento não só da universidade como também da população brasileira em relação a história cultural do país. Desde o seu descobrimento e colonização, a cultura sempre foi deixada de lado, negligenciada e inferiorizada, visto que era mais comum a importação de uma cultura estrangeira do que a busca do que era criado e transformado dentro do nosso próprio país.

2.2 – Os cursos de formação de professores da FFP e a Lei 11.645/08: analisando os dados

Nas ultimas décadas, transformações significativas tem ocorrido nas mais diversas esferas da produção humana. A educação não está a margem desse processo. Tais observações remetem à necessidade de conhecer um pouco mais de perto o contexto em que atuam os professores, examinando elementos de alguns cenários de reforma que exercem impacto sobre o magistério (Vieira, 2009, p. 138).

A educação tem por finalidade formar cidadãos críticos e reflexivos para serem mais ativos na sociedade e presentes na construção do futuro do país. Atualmente, as discussões no campo educacional vêm se mostrando preocupadas em pensar outros pontos que influenciam essa formação do cidadão, principalmente do que diz respeito a pluralidade étnica e cultural do Brasil. Com a necessidade de se conhecer e divulgar as questões relacionadas às desigualdades étnicas e sociais, e o estudos das culturas que formam o cenário brasileiro, cabe

aos profissionais da educação estarem preparados para contribuir da forma devida nesse processo de transformação da sociedade atual. Mediante essa constatação, pensamos na formação dos professores para acompanhar esse processo. A FFP tem se mostrado nos últimos anos bastante ativa no cenário da educação superior para formar os futuros educadores de forma um pouco mais completa.

Ao discutir o papel da Universidade Assis (2006, p. 85) enfatiza que

[...] o desafio que se apresenta a ela é o de desempenhar sua função socializadora de conhecimento para além dos que dela fazem parte ou seja, para o conjunto de outros setores da sociedade. Neste sentido, no âmbito da formação de profissionais da educação, o dialogo da Universidade/escola com outros setores da sociedade passa a ser necessário e fundamental, até para que a universidade se dê conta do seu papel na formação do educador.

Considerando a Universidade como uma parte importante que contribui para a formação de cidadãos críticos perante a sociedade, é fundamental pensar na sua função influenciadora na construção da sociedade. Ao formar futuros educadores, a Universidade interfere diretamente na (re) construção do cenário social, e que por esse motivo a Universidade precisa estar sempre, assim como a escola, refletindo e (re) pensando sua função e responsabilidade no processo de formação do educador. Prosseguindo em sua discussão Assis (2006) ressalta que não cabe somente a Universidade o papel de transformadora da sociedade, mas que esta tem a sua parcela de responsabilidade, e que, cabe pensar quanto a este papel que a Universidade tem de promover um ensino que possibilite aos discentes a oportunidade de desenvolver o senso crítico em relação ao seu papel no contexto histórico-social.

Tendo como base essa realidade da FFP, realizei a pesquisa para verificar se as disciplinas inclinadas a abordarem os temas referentes a efetivação da Lei 11.645/08 estão atendendo as exigências de formar profissionais minimamente capacitados para abordarem os temas em sua prática docente de forma segura e eficaz. Cabe aqui ressaltar que a pesquisa foi realizada em âmbito estritamente teórico, considerando que as referidas ementas são utilizadas como recurso-base para que os professores possam ter um planejamento generalizado, e que cabe ao docente responsável pela disciplina conciliar os objetivos propostos na ementa e os que este considere mais relevante discutir.

A FFP possui seis departamentos: Educação, Ciências Humanas, Ciências, Letras, Geografia e Matemática, sendo que nesses seis departamentos constam sete cursos de

formação de professores que são os de Pedagogia, História, Ciências Biológicas, Letras – Português/Literaturas, Letras – Português/Inglês, Geografia e Matemática.

Dos cursos disponibilizados na FFP, encontramos quatro que oferecem disciplinas direcionadas mesmo que indiretamente a Lei 11.645/08, sendo que, somente duas disciplinas são obrigatórias na grades curriculares de dois cursos: Cultura Brasileira e Educação, obrigatória para o curso de Pedagogia; e História da África, obrigatória para o curso de História. As demais disciplinas são eletivas universais – “Sociedade, Espaço e Etnia”, do curso de Geografia; “Relações Raciais e Educação”, “Educação e Identidade Racial”, “Educação Indígena” do curso de Pedagogia, e a eletiva definida “Literatura Africana de Língua Portuguesa”, do curso de Letras.

Para verificar se estas se enquadram à Lei 11.645/08, busquei suas respectivas ementas de curso – algumas disponíveis no site da FFP – para fazer uma análise embasada no que diz a referida lei, o Estatuto da Igualdade Racial, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o Ensino de História e Cultura AfroBrasileira e Africana. Das disciplinas citadas anteriormente, não foi possível obter a ementa da disciplina “História da África” junto ao departamento de Ciências Humanas, logo esta não será analisada. Nos quadros a seguir veremos o que as ementas de cada uma das disciplinas citadas acima tem como objetivos de estudo a oferecer aos discentes e quais as contribuições desses objetivos para a formação desses futuros professores. as ementas aqui analisadas encontram-se também em anexo.

Disciplina Eletiva: Sociedade, Espaço e Etnia

Departamento: Geografia

Objetivos: Identificar, discutir e analisar, através de pressupostos geográficos, as práticas espaciais dos movimentos e as principais teses étnico-raciais que estão vinculadas às heteronomias sociais na contemporaneidade do Brasil urbano.

Ementa: As teses racistas na Europa do século XIX; O ideário do embraquecimento da sociedade brasileira no século XX; pobres urbanos no Brasil; A legitimação dos espaços segregados como lócus dos depauperados sociais; O “uso” e “abuso” das estatísticas como coisificação da violência urbana no Brasil; As questões étnico-raciais no Rio de Janeiro.

Esta ementa apresenta bibliografia que traz obras de autores que discutem principalmente a questão do racismo no Brasil, as relações de autonomia e poder no território geográfico, com texto do professor proponente da disciplina, Adrelino de Oliveira Campos; a identidade afro-brasileira, utilizando Darcy Ribeiro com sua obra “O Povo Brasileiro” que discute a formação do povo brasileiro, e também Muniz Sodré. Interessante observa que a Lei 11.645/08 ressalta em seu parágrafo 2º que *os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras*, o que fica subentendido, mas não explícito que deve haver abrangência da abordagem dos temas em todas as disciplinas que compõem o currículo escolar. Esta disciplina é resultado de que de há uma preocupação do departamento de geografia em oferecer pelo menos uma disciplina que aborde e discuta o tema na área da Geografia.

Os seus objetivos são claros, abordando as questões relevantes para se discutir a relação entre a influências étnicas e a construção do espaço geográfico brasileiro. O detalhamento da ementa se mostra de acordo com os seguintes objetivos discriminados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais:

CONSCIÊNCIA POLÍTICA E HISTÓRICA DA DIVERSIDADE

Este princípio deve conduzir:

[...]

- à desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, idéias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos;
- à busca, da parte de pessoas, em particular de professores não familiarizados com a análise das relações étnico-raciais e sociais com o estudo de história e cultura afro-brasileira e africana, de informações e subsídios que lhes permitam formular concepções não baseadas em preconceitos e construir ações respeitadas;
- ao diálogo, via fundamental para entendimento entre diferentes, com a finalidade de negociações, tendo em vista objetivos comuns, visando a uma sociedade justa (BRASIL, 2004, p. 19).

Segundo as DCN, o profissional deve ter os princípios de consciência política e histórica da diversidade cultural como as citadas acima para poder dispor de maior habilidade em sala para abordar os temas propostos, e a ementa parece ter não todos os objetivos expostos nas DCN, mas tem o suficiente para instigar o discente a se mobilizar para estudar o tema. Além desses objetivos, a ementa ainda dispõe de outros princípios de fortalecimento de identidade e de direitos também presentes nas DCN que orientam para *a desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida; e o combate à privação e*

violação de direitos; o que enquadra a disciplina nos moldes do Estatuto de Igualdade Racial que exige o cumprimento do exposto na LDB alterada pela Lei 11.645/08.

Disciplina Eletiva: Literaturas Africanas de Língua Portuguesa

Departamento: Letras

Objetivos: a) *Estudar a produção literária africana de países de Língua Portuguesa, a partir de seleção de textos significativos dos gêneros – poesia, prosa, teatro – numa perspectiva teórica pós-colonial; investigar a construção de conceitos, história e crítica; os projetos literário, estético e político.*

b) *Compreender o movimento de reinvenção dos espaços, lugares de enunciação, enunciados, assim como as relações entre a literatura, a cultura, a história e a política.*

c) *Investigar a construção e a reconfiguração das identidades nacionais.*

Ementa: *Estudos sobre a produção literária dos países de Língua Portuguesa em África (Angola, Cabo-Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe), com ênfase na poesia, na prosa e/ou no teatro.*

Com uma bibliografia breve, com obras que abordam a filosofia da cultura africana, e as histórias africanas de língua portuguesa, a ementa dessa disciplina, embora não traga explicitamente os objetivos claros exigidos legislação, esta traz uma proposta de estudo da literatura africana que é pouco conhecida no Brasil é que indiretamente trouxe contribuições para a literatura nacional.

Dos seus objetivos, um deles sugere a investigação e reconfiguração da identidade nacional, o que é facilmente articulado com algumas ações educativas de combate ao racismo e a discriminação propostas nas DCN, tal como - *valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura*(BRASIL, 2004, p. 20). Isso mostra que embora a ementa não traga diretamente a discussão sobre as questões étnico-culturais do país, traz contribuições de origem artística, ao abordar a literatura africana de língua portuguesa, como forma de divulgar esse tipo de literatura que não é divulgada como a literatura estrangeira de outros continentes.

O departamento de Educação é o que dispõe de maior quantidade de disciplinas voltadas para o estudo da História e da cultura afro-brasileira e indígena, somando no total de quatro disciplinas – uma obrigatória e três eletivas.

Disciplina obrigatória: Cultura Brasileira e Educação

Departamento: Educação

Objetivos:

- *Compreender a cultura e seus códigos;*
- *Compreender a cultura como um campo de luta pela instauração de informações na memória coletiva;*
- *Compreender os diversos conceitos de cultura;*
- *Discutir a idéia de mestiçagem na construção das identidades nacionais;*
- *Conceituar memória, folclore e tradição;*
- *Entender a pedagogia como uma prática cultural.*

Ementa: Cultura e seus códigos: um complexo sistema comunicativo. Misturas, caos e ocidentalização: a cultura do Brasil. A pedagogia como uma tecnologia cultural.

A ementa desta disciplina possui uma bibliografia vasta, trazendo duas páginas compostas com obras que abordam temas relacionados a conceitos de cultura, cultura popular no decorrer do tempo, oralidade, memória, conceitos básicos da antropologia, identidade, subjetividade e multiculturalismo. Dentre os autores presentes na ementa, podemos encontrar obras de Baktin, Bhabha, Laraia e Hall discutindo cultura desde a Renascença até a pós-modernidade; Boaventura, Morin e Maturana que trazem reflexões sobre o conhecimento, método e pós-modernidade; entre outros autores que podem ser consultados na ementa que se encontra em anexo. A ementa sugere que a disciplina parece abordar alguns objetivos, de acordo com as DCN dentre os quais podemos citar:

- à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história;
- ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira;
- à superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros, os povos indígenas e também as classes populares às quais os negros, no geral, pertencem, são comumente tratados;

[...]- o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida;
- a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais (BRASIL, 2004, p. 18-19).

Dessa forma, a ementa explicita nos seus objetivos os princípios de consciência política e histórica, e o fortalecimento de identidade e de direitos ao buscar discutir os conceitos de cultura e de identidade nacional, traçando um paralelo com a pedagogia propondo reflexão a respeito da prática cultural da pedagogia. Com isso, concluímos também que a disciplina se enquadra nos requisitos propostos pela LDB e pelo Estatuto de Igualdade Racial por possibilitar a discussão e reflexão sobre a História e Cultura principalmente afro-brasileira.

Como tive a oportunidade de me matricular nessa disciplina, considerando que está é uma disciplina obrigatória do curso de Pedagogia, cabe expor aqui as minhas impressões acerca da aplicação da ementa de forma empírica no decorrer das aulas. As aulas contaram com o auxílio das mídias, em especial o uso de documentários, uma série de vídeos intitulados “O Povo Brasileiro”, baseado no livro homônimo de Darcy Ribeiro, falando sobre as três matrizes que são base da cultura brasileira, e alguns textos de Roberto DaMatta e Marilena Chauí. Foi a partir dessas aulas pude compreender com clareza a história dos povos que formam o Brasil, e suas devidas contribuições culturais. Foi de fato, interessante conhecer a história desses povos para além do que nos é ensinado quando estamos estudando história do Brasil na escola. Experiência como essas nos fazem questionar o que aprendemos na escola, que história é essa que mascara a realidade dos fatos para privilegiar determinada da sociedade dominante.

Além dos vídeos, os textos que eu li, embora não tenham sido discutidos de forma mais aprofundada, foram fundamentais para me ajudar a compreender a formação da identidade nacional e da forma como a cultura brasileira é pouco ou precariamente difundida e divulgada; de todo esse “racismo à brasileira” como nos diz DaMatta (1989, p. 58) que nos impede de nos mobilizarmos para assim conhecermos (ou descobrirmos) a cultura do nosso Brasil.

As aulas eram realizadas uma vez por semana com duração de três horas semanais em uma turma com cerca de trinta alunos no início do período letivo, que reduziu para cerca de 20 ao final do período. Embora eu considerasse interessante, depois de um tempo quando comecei a perceber a importância de se estudar e compreender os assuntos abordados nas aulas, os conteúdos das aulas, muitos alunos que evadiram do curso alegavam que os temas eram pouco interessantes ou que não deveriam ser abordados em sala de aula, como temas

relacionados a religião. Lembro que não foi a primeira vez que ouvi determinada opinião. Certa vez, ao apresentar um seminário na disciplina de Políticas Públicas em que o meu grupo trazia uma reflexão acerca da Lei 10.639/03, fomos acometidos por acusações semelhantes de alunas da graduação de Pedagogia que não tolerariam ter que abordar temas referentes a religiões provenientes da cultura africana e tão pouco permitiriam que seus alunos demonstrassem que pertenciam a determinada religião através das suas vestimentas típicas. Confesso que foi perturbador presenciar este fato de que ainda falta discernimento por parte de muitos graduandos em reconhecer e aceitar as diferenças e a diversidades que todo educador em algum momento de sua trajetória profissional irá enfrentar, e não só na sua atividade docente como também na sociedade em geral. O que ficou bem claro também foram as questões referentes ao fato de que os alunos inscritos na disciplina não despertavam interesse pela discussão em si, e muitos consideravam a abordagem desses assuntos pouco relevante para a formação acadêmica em questão, o que reforça a idéia comentada acima de que os universitários ainda não tem noção clara a importância dessa discussão no âmbito acadêmico.

Em suma, as aulas de Cultura Brasileira e Educação proporcionaram momentos de reflexão sobre minha identidade como cidadã brasileira. Ao perceber que nada sabia sobre as minhas origens, senti que havia uma lacuna cultural em minha constituição que precisava ser preenchido de forma a me conduzir a busca dessa identidade nacional. Mesmo não tendo abordado todos os objetivos discriminados na ementa, como comentado anteriormente, a disciplina atendeu as exigências básicas pelas DCN quando ressaltam que deve haver

- 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, p. 23)

Disciplina Eletiva: *Relações Raciais e Educação*

Departamento: *Educação*

Objetivos: *Analisar a construção dos conceitos acerca de uma raça numa perspectiva histórico-social e suas implicações com as formas pelas quais o racismo se estabeleceu no mundo e, particularmente, no Brasil. Conhecer a especificidade da formação da nação brasileira, revisando mitos e paradigmas ainda presentes no presente no senso comum acerca da raça. Estabelecer a relação entre racismo e a construção da identidade individual e de grupo. Analisar a Lei 10.639, que inclui a temática racial nos currículos oficiais, e suas diretrizes, bem como, políticas estabelecidas para a promoção da igualdade racial brasileira, com destaque na educação.*

Ementa: *Conceitos relevantes nos estudos e pesquisas sobre relações raciais. A construção de racismo. O racismo no Brasil. A condição dos afro-brasileiros nos setores sociais. a questão da identidade individual e dos grupos. O racismo na educação brasileira. Multiculturalismo e racismo. Políticas de ação afirmativa.*

A ementa foi construída a partir de textos que constam em sua bibliografia que discutem principalmente as questões referentes às desigualdades raciais, o racismo, a cidadania, o pluralismo étnico e o multiculturalismo. Dentre os autores utilizados, podemos citar Canen e Munanga dos quais foram usadas obras que abordam conceitos aqui trabalhos anteriormente, além das reflexões sobre o multiculturalismo. A ementa desta disciplina traz claramente as solicitações tanto das DCN quanto do Estatuto de Igualdade Racial, porém não parece abordar a Lei 11.645/09, mas sim a Lei 10.639/03, o que nos leva a crer que a disciplina discutiria somente questões referentes a influencia do negro no contexto nacional. Como está discriminado nas principais realizações que as instituições de ensino devem providenciar das DCN, a ementa se encaixa, entre outras realizações,

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

Disciplina eletiva: Educação e Identidade Racial

Departamento: Educação

Objetivos: Formar profissionais da educação com a necessária competência profissional e comprometimento político para reduzir a discriminação e alterar as desigualdades raciais no sistema de ensino e no contexto social mais amplo.

Ementa: O lugar da psicologia na construção da identidade racial. A construção social do sujeito e da sociedade enquanto realidade subjetiva. Concepções psicológicas de sujeito e subjetividade e suas implicações para a noção de emancipação e autonomia na educação do negro. Relações raciais na educação brasileira – Currículo e Identidade. Identidade com construção histórica. A construção da identidade racial: individual e coletiva. Raça e Identidade. A cultura do negro e sua identidade.

A bibliografia desta ementa traz um apanhado de obras relacionando os temas e objetivos a psicologia e a educação, psicologia social, estudo do ego, da formação da mente e da identidade. Dos autores citados na bibliografia que discutem a psicologia análoga a educação, encontramos autores como Bock, Vigotsky, Freud, discutindo a construção sócio-história da psicologia, a formação social da mente, os processos grupais, e as suas relações com a educação, fazendo uma articulação com obras de Gadotti, Hall e Souza que discutem as questões de identidade étnica relacionada à educação. Seus objetivos são mais direcionados para as competências técnicas do profissional da educação, enfatizando que este precisa lançar mão de outras áreas do conhecimento para compreender as questões relacionadas às desigualdades raciais no tanto no contexto social quanto nos sistemas de ensino.

Considerando este fato, a ementa se encaixa nas solicitações das DCN no que diz respeito as bases que devem ser utilizadas para se atingir os objetivos propostos na legislação pertinentes às outras bases filosóficas e pedagógicas, o que pode ser associado a áreas como a psicologia, para discutir questões de identidade, e relacionamentos grupais e sociais.

No detalhamento da ementa, esta explicita as questões referentes a currículo, identidade e relações raciais, o que faz uma analogia bem clara com as ações afirmativas nas DCN cujos princípios encaminham para:

- condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças;
- o cuidado para que se dê um sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação brasileira, aos elos culturais e históricos entre diferentes grupos étnico-raciais, às alianças sociais; (BRASIL, 2004, p. 20)

Ainda segundo as DNC, *estes princípios e seus desdobramentos mostram exigências de mudança de mentalidade, de maneiras de pensar e agir dos indivíduos em particular, assim como das instituições e de suas tradições culturais* (idem). Por atender tanto as DCN quanto a Lei 11.645/08, a ementa fica igualmente de acordo com o Estatuto de Igualdade Racial, ao passo que teoricamente a disciplina se disponibiliza a discutir os temas propostos.

Trazendo novamente as minhas experiências como discente, ressalto que esta disciplina, mesmo não abordando todos as discussões propostas trouxe contribuições significativas para a minha formação, pois as discussões nas aulas possibilitaram melhor compreensão dos vários conceitos de cultura e seu reflexo na sociedade, além da história do negro no Brasil, seus costumes, crenças, princípios e sua importante participação na construção do Brasil em diversas, senão quase todas as áreas, desde o desenvolvimento da arte e cultura até a distribuição do espaço geográfico do país.

Disciplina Eletiva: Educação Escolar Indígena

Departamento: Educação

Objetivos: *Caracterizar os princípios antropológicos da educação indígena. Historicizar o marco legal da Educação Escolar Indígena no Brasil. Analisar as políticas públicas em Educação Escolar Indígena. Diferenciar Educação Indígena de Educação Escolar Indígena. Analisar currículos de educação indígena alternativos e a proposta oficial do RCNEInd. Do MEC. Reconhecer os processos próprios de ensino/aprendizagem na Educação Indígena: os etnoconhecimentos.*

Diferente das outras ementas, esta traz um conteúdo programático mais detalhado de todos os temas que deveriam ser abordados na disciplina. Os seus objetivos gerais propõem um estudo da educação indígena, mas não traz nenhuma referencia explicita à Lei 11.645/08. embora as DCN seja anterior à Lei e não tenha sido reformulada para incluir o ensino da

História e Cultura Indígena os objetivos gerais da ementa parecem se encaixar em um das determinações das DCN, no que diz respeito ao sentido amplo da discussão da etnia, que solicita que

- promovam-se oportunidades de diálogo em que se conheçam, se ponham em comunicação diferentes sistemas simbólicos e estruturas conceituais, bem como se busquem formas de convivência respeitosa, além da construção de projeto de sociedade em que todos se sintam encorajados a expor, defender sua especificidade étnico-racial e a buscar garantias para que todos o façam;

Prosseguindo com a ementa, esta apresenta um conteúdo programático mais detalhado com os assuntos dispostos em cinco unidades subdividindo os objetivos principais e detalhando o seu estudo.

Conteúdo programático:

1. Princípios antropológicos da educação indígena

1.1- Antropologia, História e Educação

1.2- Infância Indígena e Escola

2. Os Índios e os Direitos: Marco legal da Educação Escolar Indígena no Brasil

2.1- Autodeterminação e autonomia

2.2- Instrumentos Internacionais e Direitos Indígenas

2.3- Os direitos Indígenas na Constituição de 1988 e no Estatuto das Sociedades Indígenas

2.4- Educação Indígena na LDB e no Plano Nacional da Educação

2.5- *Decretos e Portarias sobre Educação Escolar Indígena: Resolução nº. 03/99 e Parecer nº. 14/99 do Conselho Nacional de Educação*

3. Políticas Públicas em Educação Escolar Indígena

3.1- *Escolas Indígenas dentro dos Sistemas de Ensino: Autonomia x Reprodução*

3.2- *A Formação de Professores Indígenas. Currículos específicos de Magistério Indígena*

3.3- *O reconhecimento das Escolas e a contratação dos professores*

4. Educação Indígena x Educação Escolar Indígena

4.1- *Escola e Comunidade Educativa Indígena*

5. Currículos de Educação Escolar Indígena

5.1- *Processos próprios de Ensino e Aprendizagem: os etnoconhecimento*

5.2- *Escola Intercultural, Bilingüe, Diferenciada e Autônoma*

5.3- *Currículos diferenciados para diferentes etnias*

5.4- *O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas/MEC*

A bibliografia desta ementa traz textos que parecem abordar a questão indígena e suas contribuições à luz da antropologia, da Educação e da História, além de discutir a formação do professor para a educação indígena. As obras que podemos destacar, são as de Domingos Nobre, professor proponente para a disciplina, uma delas sendo sua tese de doutorado que discuti a escola indígena Guarani do estado do Rio de Janeiro. As demais obras, como podem ser verificadas na ementa em anexo, são direcionadas a educação indígena em sua particularidade. A ementa dessa disciplina que é direcionada ao estudo da educação indígena no Brasil não parece se adequar ao que propõe a Lei 11.645/08, visto que considerando o conteúdo programático da disciplina, esta discute os atributos referentes somente a educação escolar indígena e formação dos professores indígenas. Não há relação explícita com o sistema regular de ensino e tão pouco com a formação de professores que não seja direcionado somente a escola e a comunidade escolar indígena. A ementa traz também, a discussão da legislação voltada para o povo indígena fazendo uma analogia com o campo educacional, com intenção de ressaltar a importância da preservação das comunidade escolares indígenas.

Contudo, o fato de não haver relação direta com a Lei 11.645/08 não impede que essa disciplina tenha o mesmo grau de importância que as demais

A meu ver, parece que a legislação educacional brasileira ainda não se organizou para propor determinações que promovam discussão e reflexão acerca do papel da história e cultura indígena na âmbito do ensino regular do sistema educacional. O que se vê com muita frequência é o estudo da educação escolar indígena como modalidade de ensino diferenciado, mas enfatizar a importância da cultura indígena em igualdade com a cultura negra não é visto nos documentos oficiais.

Com base nas análises realizadas aqui, foi possível constatar que todas estão de acordo com a Lei 11.645/08, e com o Estatuto de Igualdade Racial no que tange o seguinte artigo:

Art. 13. O Poder Executivo federal, por meio dos órgãos competentes, incentivará as instituições de ensino superior públicas e privadas, sem prejuízo da legislação em vigor, a:

I - resguardar os princípios da ética em pesquisa e apoiar grupos, núcleos e centros de pesquisa, nos diversos programas de pós-graduação que desenvolvam temáticas de interesse da população negra;

II - incorporar nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores temas que incluam valores concernentes à pluralidade étnica e cultural da sociedade brasileira;

III - desenvolver programas de extensão universitária destinados a aproximar jovens negros de tecnologias avançadas, assegurado o princípio da proporcionalidade de gênero entre os beneficiários;

IV - estabelecer programas de cooperação técnica, nos estabelecimentos de ensino públicos, privados e comunitários, com as escolas de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino técnico, para a formação docente baseada em princípios de equidade, de tolerância e de respeito às diferenças étnicas (BRASIL, 2010).

A FFP se mostra, assim, atuante na busca de oferecer aos sujeitos que lá ingressam, a oportunidade de desenvolverem habilidades consideráveis para lidarem com as questões relacionadas a pluralidade étnica e cultura de país em sala de aula. O que parece acontece atualmente é que os sujeitos que lá se encontram em processo de formação ainda não se conscientizaram de que é fundamental desenvolver essas habilidades críticas em relação a realidade cultural do Brasil. Apropriando-me das minhas experiências enquanto discente da FFP pude perceber que embora as disciplinas apresentem propostas que visem preparar os discentes para tornarem concretas as solicitações das legislações, os universitários parecem não se interessarem muito por esse tipo de discussão.

Ao participar das aulas de algumas dessas disciplinas e por observar as outras turmas, foi possível constatar que o índice de evasão dos alunos nessas disciplinas é consideravelmente alto. Turmas que começam o período com mais de trinta alunos chegam ao

final do período com apenas dez, as vezes cinco alunos. Isso nos incita a vários questionamentos: Por que os índices de evasão se apresentam assim tão evidentes? Como será que esses sujeitos que ingressam na universidade hoje se reconhecem perante a sociedade? Quais seriam as causas que levam esses alunos a se inscreverem nas disciplinas e depois evadem? Essas e outras questões que nos mobilizam a continuarem pesquisando, refletindo sobre o passado e o futuro da diversidade cultural do nosso país e a forma como essas mudanças influenciam e influenciarão muito mais o cenário educacional do Brasil.

CONCLUSÃO

Ao finalizar esta monografia trago algumas reflexões que pude fazer ao longo da produção deste texto. Não se trata precisamente de conclusões, como se as discussões sobre a temática de minha pesquisa estivesse concluída, mas de alguns pensamentos e idéias que, creio, abriram minha compreensão sobre a questão da Lei 11.645/08.

Uma delas se refere a dificuldade para encontrar bibliografia que discuta a Lei 11.645/08 e o ensino da História e da Cultura indígena de forma significativa, visto que, a quantidade de movimentos e ações que promovam o combate ao racismo e as discriminações na escola são em sua maioria referentes as lutas de conquista de um espaço na sociedade do negro. Creio que um dos motivos para que isso ocorra seja o fato de que no que diz respeito à comunidade indígena, seja mais enfatizado a Educação Diferenciada em que a comunidade indígena está inserida.

Outras questões que provocaram dificuldades na produção dessa pesquisa monográfica que me impossibilitaram de realizar uma pesquisa mais empírica referente ao tema que me mobilizou forma referentes ao publico aberto a discussão mais consistente sobre o tema. A evasão dos alunos matriculados nas referidas disciplinas e a falta de compromisso para discutir temas relacionados as desigualdades étnicas,, principalmente, influenciaram o processo de produção desse trabalho, pois esse fato não permitiu que eu pudesse realizar uma pesquisa que pudesse traçar um contraponto entre a teoria e a empiria da realidade atual do desenvolvimento dessas disciplinas. Com isso, pude aprender ao desenvolver esse trabalho monográfico que foi uma experiência enriquecedora, pois me possibilitou a realização de um processo reflexivo não só sobre a minha formação acadêmica e prática docente, como também me instigou a pensar na minha posição perante a discussão referente as questões da identidade étnica e como isso influencia no processo de formação acadêmica e também na formação do ser social. O interesse por pesquisar e discutir este tema surgiu da mobilização ao questionar que faz de mim a pessoa que me tornei, e quais as conseqüências do que e o que não sei sobre o que constitui a minha identidade reflete na formação com ser integral, e com isso comecei a refletir sobre a formação do educador ao refletir sobre esse tema em sua pratica.

Acho relevante que se realizem pesquisas que discutam o processo de formação dos profissionais docentes como forma de torná-los profissionais mais autônomos e reflexivos com que *a autonomia no contexto da prática educativa deve ser entendida como um processo de construção permanente, no qual devem ser conjugados, equilibrados e fazer sentido*

muitos elementos (Santos, p.12). Além disso, foi uma oportunidade de estar mais inserida no espaço acadêmico, como pesquisadora, freqüentando os espaços acadêmicos com um olhar que está além da presença como discente nas dinâmicas tradicionais salas de aula, tendo assim a percepção prática de que para ser obter uma boa formação acadêmica.

Uma outra questão a ser pensada, no que tange ao processo formativo dos futuros profissionais da educação e a sua prática docente, é a que diz respeito a efetivação da legislação. Embora a lei tenha sido aprovada, ainda é incerto dizer quando de fato a lei deixará de ser uma teoria e se tornar uma prática mais ativa, mais viva, mais real. Ainda que existam propostas de mudanças e ações afirmativas que promovam a efetivação da lei, estamos em uma caminhada lenta e que ainda demorará algum tempo para que as pessoas se conscientizem de que o Brasil precisa se reconhecer e assumir sua identidade. A FFP é uma prova de que embora a passos ainda lentos, é possível se promover ações que podem contribuir para a melhora do quadro dos sistemas de ensino em relação a diversidade cultural do país.

O tema abordado neste trabalho é um tema que vem ganhando mais espaço para discussão e o mais importante de tudo, vem sendo inserido no contexto da Universidade, a qual sempre foi negada, desde a sua criação, a oportunidade de estudar e inserir em suas bases a cultura nacional, reconhecendo toda a sua diversidade como parte constitutiva de sua essência. Creio que a universidade deve continuar promovendo mais debates acerca desta mudança, para assim começar a transformar a realidade, através de discussões críticas e objetivas para que aqueles que lá se inserirem possam igualmente se mobilizarem para assim, promover divulgação dessas questões de forma consciente em prol do combate as desigualdades sejam elas étnicas, sociais ou culturais. A partir do momento que aqueles que lá se encontram na Universidade se conscientizarem dessa mudança necessária da realidade, estes se tornarão profissionais da educação, e também cidadãos, mais preparados para contribuir com a mudança da sociedade desde as bases da construção do ser integral, parte da sociedade.

No que tange a relação do currículo e a discussão acerca do tema, cabe enfatizar sempre que segundo Silva (2006, p. 102), *o conhecimento sobre raça e etnia incorporado no currículo não pode ser separado daquilo que as crianças e os jovens se tornarão como seres sociais*, portanto, faz-se sempre necessário discutir a forma como os futuros profissionais se utilização dessa bagagem em prol de um ensino que seja voltado a suscitar as questões étnicas. Sendo assim acredito que a Faculdade de Formação de Professores da UERJ parece estar no início dessa caminhada, esforçando-se para inserir no currículo dos cursos,

disciplinas que possam promover discussões sobre o assunto, mas cabe também os futuros educadores se empenharem e buscarem estar mais presentes nessa discussão para que quando estes se encaminharem para a sua prática docente, possam exercer o papel de educadores preocupados em formar cidadãos críticos que saibam se reconhecer e se colocarem perante a sociedade.

Embora as grades curriculares dos cursos de formação de professores da FFP ainda estejam precários de disciplinas que tragam essas discussões, o curso de Pedagogia se mostrou mais ativo, comparado aos outros cursos, ao oferecer três disciplinas eletivas que se propõem mesmo que de forma ampla, situar o graduando nesse cenário, assim como recomenda as DCN quando afirmam que

Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-raciais, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las (BRASIL, 2004, p. 17).

Com isso ressalto que este trabalho teve como finalidade analisar documentos que comprovassem a efetivação da Lei 11.645/08 no currículo dos cursos de formação de professores da FFP. A pesquisa apresentou resultados satisfatórios, mas também suscitou muitos questionamentos que nos faz refletir nas questões referentes aos outros cursos mobilizarem ou não a aderirem também esse cenário de discussão que se faz necessária em todos os cursos de formação de professores e não somente as áreas específicas da Pedagogia, Letras e História, como especifica a LDB. Além das áreas específicas da educação que precisam abordar esses temas, cadê também usar da interdisciplinaridade para que todas as disciplinas possam discutir a diversidade cultural brasileira à luz das suas áreas específicas do conhecimento.

A análise documental é apenas um primeiro passo para compreender a importância desse processo de mudanças no ensino superior, na formação de professores. Entre a teoria e prática, sabemos que muitas coisas acontecem, e com isso, muitos resultados esperados e inesperados podem ocorrer. O fato de reconhecermos que as atuais mudanças, ocorridas na FFP, na formação dos futuros educadores não quer dizer que todos os sujeitos envolvidos nesse processo compartilhem do mesmo pensamento. A partir da minha vivência como discente nesse processo pude perceber os indícios de que as pesquisas relacionadas a essa realidade precisa continuar, pois muitas questões surgiram que precisam ser, não

necessariamente respondidas, mas sim discutidas compreendendo a complexidade e importância dessas mudanças que vem ocorrendo no cenário do ensino superior.

Chauí (2000) tenta nos conscientizar de que o que aprendemos durante toda nossa vida na trajetória escolar nem sempre condiz com a realidade de nosso país. O significado da bandeira, dos versos do hino nacional nos passa uma idéia de que o Brasil é um país perfeito, exemplo de uma nação. Usando por vezes da ironia, Chauí ressalta o paradoxo da nossa sociedade que apesar da diversidade cultural devido à origem mestiça estar tão presente na nossa cultura, o preconceito e a injustiça são mascarados pelo que ela intitula de “crença generalizada” que acaba por persuadir o povo brasileiro disfarçando a realidade em que vivemos, que desrespeita as raízes desse país menosprezando os índios, inferiorizando os negros e fechando os olhos para a miséria que assola as crianças do país. Para que possamos contribuir para a mudança desse cenário, é preciso que a escola comece a quebrar esse paradigma, mostrando que existe muito mais na história e na cultura desse país. Mas para que isso aconteça, é preciso que os professores e educadores comecem a internalizar que essas mudanças são necessárias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, Mariza de Paula . **A questão racial na formação de professores na perspectiva dos docentes da FFP**. Niterói: UFF, Dissertação de Mestrado, 2006. Disponível em <http://www.bdttd.ndc.uff.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1317>. Acesso em 19 set 2010.

_____. A questão racial na Faculdade de Formação de Professores da UERJ: a visão dos docentes sobre a Lei n. 10.639/03. In: Gonçalves, M.A. R.. (Org.). **Educação, Arte e Literatura Africana de Língua Portuguesa**: contribuições para a discussão da questão racial na escola. 1 ed. Rio de Janeiro: Quartet :NEAB-UERJ, 2007.

BENJAMIN, Walter. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRANDÃO, Carlos R. Identidade e etnia. Apud BOCK, Ana M. B.; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria L. T. **Psicologias**: uma introdução ao estudo da psicologia. São Paulo: Saraiva, 2002.

BRASIL. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o Ensino de História e Cultura AfroBrasileira e Africana**, Brasília: MEC/SECASD, 2004.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96**. disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 03 mar 2010.

_____. **Lei 10639/03**. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96.

_____. **Lei 11645/08**. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96.

BRASIL, Planalto. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em 25 nov 2010.

_____. **Estatuto da Igualdade Racial**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm>. Acesso em 20 nov 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : pluralidade cultural, orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 79, ago. 2002 . Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300008&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 07 set. 2010.

CANEN, Ana; ARBACHE, Ana Paula; FRANCO, Monique. **Pesquisando Multiculturalismo e Educação**: O que dizem as Dissertações e Teses. Caxambu: 23.^a Reunião Anual da ANPED, setembro de 2000. Disponível em <www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1208t.PDF> . Acesso em 23 set 2010.

CELANI, Renata. Mais que a abolição, além da oca. Site: **Associação Cultural Cachuera!**, 20 novembro de 2008. Disponível em <https://docs.google.com/View?docid=dgx3c728_88g7wbhkf3>. Acesso em 20 nov 2010.

CHAUÍ, Marilena. Com fé e orgulho. In: _____. **Brasil – Mito fundador e sociedade autoritária**. 1. ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.

DAMATTA, Roberto A. Digressão: A fábula das três raças ou o problema do racismo à brasileira. In: _____. **Revitalizando**: uma introdução a antropologia social. 3^a ed. Rocco editora, 1989.

FERREIRA, Aurélio B. H. **Aurélio**: O dicionário da língua portuguesa. Curitiba: Ed. Positivo, 2008.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**, 2002, nº19.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, Alice R. C. Pluralismo cultural em políticas de currículo nacional. In: MOREIRA, Antonio F. B. (Org.). **Currículo**: Políticas e práticas. Campinas: Papirus, 1999.

LUFT, C.P. **Mini Dicionário Luft**. 2 ed. São Paulo: Ática e Scipione, 1991.

MOREIRA, Antonio F. B. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. In: _____. (Org.). **Currículo**: Políticas e práticas. Campinas: Papirus, 1999.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. 2003. Disponível em <<http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/09abordagem.pdf>>. Acesso em 07 out 2010.

OLIVEIRA, Eliana de. **Mulher negra professora universitária**: trajetória, conflitos e identidade. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais de formação: processos de autoria e de (re)construção identitária. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. In: **Anais eletrônicos da III Conferência de Pesquisa Sócio Cultural**, julho de 2001. Disponível em <www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/1970.doc>. Acesso em 04 maio 2010.

PRADO, G.V.T. ; SOLIGO, R. A. . Memorial de formação - quando as memórias narram a história de formação. In: PRADO, G.V.T. ; SOLIGO, R. A.. (Org.). **Porque escrever é fazer história - revelações- subversões- superações**. 2 ed. Campinas: Alínea, 2007.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SANTOS, Sonia Regina Mendes dos. **Formação continuada**: decisão institucional ou espaço de construção de autonomia?. ANPED, GT 08. disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/soniareginamendesdossantos.rtf>>. Acesso em 13 jul 2010.

SILVA, Tadeu Tomaz da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2002.

SIMPRO DF. **Ensino de História e Cultura afro-brasileira e indígena**: discutindo e implementando Políticas de Igualdades Racial e Social. Brasília: Publicação do Sindicato dos Professores no Distrito Federal, Agosto 2008.

SODRÉ, Muniz. **A verdade seduzida**: por um conceito de cultura no Brasil. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior no Brasil**. Rio de Janeiro: UFRJ Editora, 2006.

VEIGA, Juracilda; FERREIRA, Maria Beatriz Rocha. **Desafios atuais da educação escolar indígena**. Campinas, SP: ALB, Núcleo de Cultura e Educação Indígena, 2005.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Educação Básica**: política e gestão da escola. Brasília: Liber Livro, 2009.

VIEIRA, P. A. S.; SILVERIO, V. R. . Tempos Presentes. Políticas Públicas contra as desigualdades Étnico-Raciais na Educação Brasileira: As Leis 10639/03 e 11645/08. In: **IV Simpósio Internacional** - O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente, 2008, Uberlândia. Anais do IV Simpósio Internacional - O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente. Uberlândia, 2008. Disponível em <<http://www.simpósioestadopolíticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/CC12.pdf> >. Acesso em 27 ago 2010.

ANEXO – Ementas das disciplinas

	EMENTA DA DISCIPLINA	1) ANO 2006	2) SEM. 1º
3) UNIDADE: Faculdade de Formação de Professores		4) DEPARTAMENTO Geografia	
5) CÓDIGO	6) NOME DA DISCIPLINA Sociedade, Espaço e Etnia	☐ obrigatória ☒ universal ☐ definida ☐ restrita	7) CH 60
			8) CRÉD 4
9) CURSO(S)		10) DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA	
		TIPO DE AULA	SEMANAL
		TEÓRICA	4
		PRÁTICA	60
		LABORATÓRIO	
		ESTÁGIO	
		TOTAL	4
11) PRÉ-REQUISITO (A):		12) CÓDIGO	
11) PRÉ-REQUISITO (B):		12) CÓDIGO	
11) CO-REQUISITO		12) CÓDIGO	
13) OBJETIVOS Identificar, discutir e analisar, através de pressupostos geográficos, as práticas espaciais dos movimentos e as principais teses étnico-raciais que estão vinculadas às heteronomias sociais na contemporaneidade do Brasil urbano.			
14) EMENTA As teses racistas na Europa do século XIX: O ideário do embraquecimento da sociedade brasileira no século XX: pobres urbanos no Brasil: A legitimação dos espaços segregados como locus dos depauperados sociais: O "uso" e "abuso" das estatísticas como coisificação da violência urbana no Brasil: As questões étnico-raciais no Rio de Janeiro.			
15) BIBLIOGRAFIA BENTO, Maria Aparecida Silva. Racismo no Trabalho: o movimento sindical e o Estado. In: FERREIRA, Ricardo Franklin. Afro-Descendente: identidade em construção. Rio de Janeiro/São Paulo. Pallas (RJ), 2000. CAMPOS, Andreilino de Oliveira (1998): Do quilombo à favela: a produção de "espaços" criminalizados no Rio de Janeiro até década 1930, In: Revista de Pós-Graduação em Geografia, 2 (2). Rio de Janeiro: UFRJ, pp. 50-68. CHALHOUB, Sidney. Medo branco de alma negra: escravos libertos e republicanos na cidade do Rio. In: Discursos Sediciosos: Crime, Direito e Sociedade, 1(1). Instituto Carioca de Criminologia. Rio de Janeiro: Relume Dumará, pp. 169-189, 1996b. CASTORIADIS, Cornelius. A instituição imaginária da sociedade. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2002. FERREIRA, Ricardo Franklin. Afro-Descendente: identidade em construção. Rio de Janeiro/São Paulo. Pallas (RJ), 2000. GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo & HUNTLEY, Lynn (orgs.). Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil. São Paulo, Paz e Terra, 2000, pp. 325-342. GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Classes, raças e democracia. São Paulo. Editora 34, 2002. POLIAKOV, Leon. O mito ariano. Coleção Estudos. São Paulo, Perspectiva. São Paulo, 1974. RAFFESTIN, Claude. Por uma geografia do poder. São Paulo. Ática, 1993. RIBEIRO, Darcy. O povo brasileiro: a formação e o sentimento do Brasil. São Paulo: Cia. das Letras, 1996. SENNETT, Richard. Carne e Pedra: o corpo e a cidade na civilização ocidental. Rio de Janeiro, Record, 1997. SILVA, Eduardo. Dom Oba II D'África, o príncipe do povo: vida, tempo e Pensamento de um homem livre de cor. São Paulo. Cia das Letras, 1997. SCHOPENHAUER, Arthur. O mundo como vontade e representação. Rio de Janeiro. Contraponto, 2001. SODRÉ, Muniz. O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira. Petrópolis: Vozes, 1988. SOUZA, Marcelo Lopes. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, Iná Elias et ali (orgs.). Geografia: conceitos e temas. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 1995. Vários autores. In: MOREIRA, Antonia Paredes & OLIVEIRA, Denise Cristina (orgs.). Estudos interdisciplinares de representação social. Goiânia, AB Editora, 2000.			
16) PROFESSOR PROPONENTE Andreilino de Oliveira Campos		17) CHEFE DO DEPTº Charles da França Antunes	
18) DIRETOR Cláudio Barbosa da Costa			
DATA	ASSINATURA/MAT.	DATA	RUBRICA

	EMENTA DA DISCIPLINA		1) ANO	2) SEM.	
			2006	1º	
3) UNIDADE: Faculdade de Formação de Professores		4) DEPARTAMENTO LETRAS			
5) CÓDIGO	6) NOME DA DISCIPLINA Literaturas Africanas de Língua Portuguesa	☐ obrigatória ☐ eletiva ☒ universal ☐ definida ☐ restrita	7) CH 60	8) CRÉD 04	
9) CURSO(S) Português-Literaturas (definida)		10) DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA			
		TIPO DE AULA	SEMANAL	SEMESTRAL	
		TEÓRICA	04	60	
		PRÁTICA			
		LABORATÓRIO			
		ESTÁGIO			
		TOTAL	04	60	
11) PRÉ-REQUISITO (A):			12) CÓDIGO		
11) PRÉ-REQUISITO (B):			12) CÓDIGO		
11) CO-REQUISITO			12) CÓDIGO		
13) OBJETIVOS a) Estudar a produção literária africana de países de Língua Portuguesa, a partir de seleção de textos significativos dos gêneros – poesia, prosa, teatro – numa perspectiva teórica pós-colonial: investigar a construção de conceitos, história e crítica; os projetos literário, estético e político. b) Compreender o movimento de reinvenção dos espaços, lugares de enunciação, enunciados, assim como as relações entre a literatura, a cultura, a história e a política. c) Investigar a construção e a reconfiguração das identidades nacionais.					
14) EMENTA Estudos sobre a produção literária dos países de Língua Portuguesa em África (Angola, Cabo-Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe), com ênfase na poesia, na prosa e/ou no teatro.					
15) BIBLIOGRAFIA APPIAH, Kwame Anthony. <i>Na casa de meu pai</i> . A África na filosofia da cultura. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro : Contraponto, 1997. COSTA E SILVA, Alberto da. <i>A enxada e a lança – a África antes dos portugueses</i> . Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1996. FERREIRA, Manuel. <i>Literaturas africanas de expressão portuguesa</i> . V.1 e v.2. Amadora, Portugal: Instituto de Cultura Portuguesa. 1977. RISÉRIO, Antonio. <i>Textos e tribos: poéticas extraocidentais nos trópicos brasileiros</i> . Rio de Janeiro : Imago, 1993. SANTILLI, Maria Aparecida. <i>Estórias africanas</i> . História & antologia. São Paulo : Ática, 1985.					
16) PROFESSOR PROPONENTE IZA T. GONÇALVES QUELHAS (32835-1)		17) CHEFE DO DEPTº		18) DIRETOR	
DATA	ASSINATURA/MAT	DATA	RUBRICA	DATA	RUBRICA

	EMENTA DA DISCIPLINA	1) ANO	2) SEM.
		2003	2º

3) UNIDADE Faculdade de Formação de Professores		4) DEPARTAMENTO Educação		
5) CÓDIGO	6) NOME DA DISCIPLINA Cultura Brasileira e Educação	(X) obrigatória eletiva () universal () definida () restrita	7) CH 45	8) CRÉD 03

9) CURSOS PEDAGOGIA	10) DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA		
	TIPO DE AULA	SEMANAL	SEMESTRAL
	TEÓRICA	03	45
	PRÁTICA		
	LABORATÓRIO		
	ESTÁGIO		
	TOTAL	03	45

11) PRÉ-REQUISITO (A):	12) CÓDIGO
11) PRÉ-REQUISITO (B):	12) CÓDIGO
11) CO-REQUISITO:	12) CÓDIGO

13) OBJETIVOS

- Compreender a cultura e seus códigos.
- Compreender a cultura como um campo de luta pela instauração de informações na memória coletiva.
- Compreender os diversos conceitos de cultura.
- Discutir a idéia de mestiçagem na construção das identidades nacionais.
- Conceituar memória, folclore e tradição.
- Entender a pedagogia como uma prática cultural.

14) EMENTA

Cultura e seus códigos: um complexo sistema comunicativo. Misturas, caos e ocidentalização: a cultura no Brasil. A pedagogia como uma tecnologia cultural.

15) BIBLIOGRAFIA

ANTONACCI, Maria Antonieta. Trabalhos da Memória. São Paulo, Mimeog., 1999.

Apple, Michael W. Consumindo o outro: branquidade, educação e batatas fritas baratas. In: COSTA, Marisa Verrabene. *Escola básica na virada do século: cultura, política e educação*. São Paulo, Cortez, 1996.

BAITELLO, Nerval Junior. *O animal que parou os relógios*. São Paulo: Annablume, 1977.

BAKHTIN, Mikhail. *Cultura popular na Idade Média e no renascimento*. São Paulo: HUCITEC/ UnB, 1999.

BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte, UFMG, 1998.

BYSTRINA, Maria Lijana. *A semelhança da cultura*. São Paulo: Centro Interdisciplinar de Pesquisas em Semiótica da Cultura e Mídia PUC-SP, 2001. 110 p.

CANCLINI, Néstor. *Intertextos: as culturas populares no capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. *Nóstron: cultura, consumo, cidade e cidadãos. Conflitos multilaterais da globalização*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.

_____. *Culturas híbridas*. São Paulo: Editora da USP, 2000.

_____. *Do lugar da cultura*. São Paulo: Annablume, 1997.

- CARVALHO, José Murilo de Os Bestializados. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- CHNAIDERMAN, Mirian. *Memória e consciência*. São Paulo: mimeog., 1999.
- CVRULNIK, B. *Do sexto sentido*. Lisboa: Instituto Jean Piaget, 1997.
- DABAS, E. ; NAJMANOVICH, D. (comp.) *Redes: el lenguaje de los vínculos*. Buenos Aires: Piados, 1995.
- ELIOT, T. S. Notas para uma definição de cultura. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.
- FERREIRA, Jerusa Pires (org.) Oralidade em tempo e espaço. Colóquio Paul Zumthor. São Paulo: EDUC / FAPESP, 1999.
- _____. *A vigília das oralidades*. São Paulo, mimeog. , 1998.
- _____. *As armadilhas da memória*. Labrador, Fundação Casa de Jorge Amado, 1991.
- _____. *Cultura e memória*. Revista USP, São Paulo (24): 114-120, dezembro/ fevereiro, 1994/1995.
- FILTEAU, Claude. *La mémoire racontée*. Limoges, mimeog., 1999.
- FREYRE, Gilberto. Casa-grande e senzala. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira e Silva, Petronilha B. G. *O jogo das diferenças. O multiculturalismo e seus contextos*. B. Horizonte: Autêntica, 1998.
- GUATTARI, Félix. As Três Ecologias. Campinas: Papirus, 1991.
- GUATTARI, Félix e ROLNIK, Sueli. Micropolítica. Cartografias do Desejo. Petrópolis: Vozes, 1986.
- GUEERTZ, C. *A interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S.A.: 1989.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP e A Editora, 1998.
- Heidmann, Pierre. Freud: A Teoria Freudiana da Cultura. In: CHATÉLET, François (Org.) História da Filosofia. Idéias Dominantes do Século XX. Rio De Janeiro: Zahar, 1982.
- LAPLANTINI, Françoise e NOUSS, Alexis. *Le métissage*. France: Dominós/Flammarion, 1997.
- GRUZINSKI, Sergio. *O pensamento mestiço*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- LARAIA, R. de B. Cultura: Um Conceito Antropológico. Rio de Janeiro. Zahar. 1986.
- LOTMAN, Yuri. *Universe Of Mind – A Semiotic Theory Of Culture*. London: Tauris, 1990.
- Lotman, Yuri. Sobre O Problema da Tipologia da Cultura. In: SCHNAIDERMAN, Bóris. *Semiótica Russa*. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- NATURANA, E. *A analogia da realidade*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997.
- NATURANA, E. de VARELA, F. *A árvore do conhecimento*. São Paulo: Psy, 1995.
- Moletinski, L. M. Tipologia Estrutural E Folclore. In: SCHNAIDERMAN, Bóris. *Semiótica Russa*. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- MONTAGNI, L. *Teoria da antropológica*.
- MORIN, E. *Os sete círculos do conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1988.
- MORIN, Edgar. *De novo de novo*. Lisboa, Europa-América, 1977.
- MORIN, Edgar. *Condição do homem*. Lisboa, Europa-América, 1977.
- PINHEIRO, Arlindo. *Os guilões da liberdade e da opressão - formas na cultura mestiça*. Piracicaba: Unimep, 1995.
- _____. *Estudos Interdisciplinares*. São Paulo: Minicop, S.A.
- _____. *Condição do homem*. Lisboa, Europa-América, 1977.

PROJETO HISTÓRIA: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em história do Departamento de História da PUC-
n.16 (fevereiro/98) - São Paulo: EDUC>

PROJETO HISTÓRIA: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em história do Departamento de História da PUC-
n.17 (novembro/98) - São Paulo: EDUC>

RODRIGUES, José Carlos. *Antropologia e comunicação: princípios radicais*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1989.

Roussio, Henry. A memória não é mais o que era. In: AMADO, Janaina e FERREIRA, Marieta de M. (orgs.) *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro, Editora FGV, 1996.

SALLES, Cecília. *Memória e performance*. O gesto criador. São Paulo, mimeog. 1999.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A crítica da razão indolente: Contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1999.

SCHNITMAN, E. F. *Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SELLIGMAN-SILVA, Márcio. *A tradução e a convivência entre as culturas*. São Paulo: mimeog., 1999.

SERRES, M. *A lenda dos anjos*. São Paulo: Ed. Aleph, 1995.

SERRES, M. *Diálogos Sobre a Ciência, Cultura e Subjetividade*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

TRINDADE, A. L. SANTOS, Rafael (orgs.) *Multiculturalismo: mil e uma faces da escola*. Rio de Janeiro: DP e A, 1999.

YATES, Frances. *L'art de la mémoire*. Paris: Gallimard, 1987.

ZUMTHOR, Paul. *A letra e a voz*. São Paulo: Cia das Letras, 1993.

_____. A permanência da voz. In: *Correio da Unesco*, outubro/95, ano 13.

_____. *Tradição e esquecimento*. São Paulo: HUCITEC, 1997.

_____. *Introdução à poesia oral*. São Paulo: HUCITEC, 1996.

16) PROFESSOR PROPONENTE		17) CHEFE DO DEPARTAMENTO		18) DIRETOR	
DATA	ASSINATURA/MAT.	DATA	RUBRICA	DATA	RUBRICA
30/03/09	32771	30/04/09			

Jacqueline F. S. Moraes
Depart. de Educação
Mat. 033856-2
FFP-UERJ

		EMENTA DA DISCIPLINA		1) ANO	2) SEM.
				2006	1ª
3) UNIDADE Faculdade de Formação de Professores		4) DEPARTAMENTO Educação			
5) CÓDIGO	6) NOME DA DISCIPLINA Relações raciais e educação	() obrigatória (x) eletiva (x) universal () definida () restrita		7) CH 45	8) CRÉD 3
9) CURSOS Pedagogia Licenciatura em Ciências Biológicas Licenciatura em Letras Licenciatura em Matemática Licenciatura em Ciências Humanas Licenciatura em Geografia		10) DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA			
		TIPO DE AULA	SEMANAL	SEMESTRAL	
		TEÓRICA	3 h	45 h	
		PRÁTICA			
		LABORATÓRIO			
		ESTÁGIO			
		TOTAL	3 h	45 h	
11) PRÉ-REQUISITO (A):				12) CÓDIGO	
11) PRÉ-REQUISITO (B):				12) CÓDIGO	
11) CO-REQUISITO:				12) CÓDIGO	
13) OBJETIVOS Analisar a construção dos conceitos acerca de raça numa perspectiva histórico-social e suas implicações com as formas pelas quais o racismo se estabeleceu no mundo e, particularmente, no Brasil. Conhecer a especificidade da formação da nação brasileira, revisando mitos e paradigmas ainda presentes no senso comum acerca da raça. Estabelecer a relação entre racismo e a construção da identidade individual e de grupo. Analisar a Lei 10.639, que inclui a temática racial nos currículos oficiais, e suas diretrizes, bem como, políticas estabelecidas para a promoção da igualdade racial brasileira, com destaque na educação.					
14) EMENTA Conceitos relevantes nos estudos e pesquisas sobre relações raciais. A construção do racismo. O racismo no Brasil. A condição dos afro-brasileiros nos setores sociais. A questão da identidade individual e de grupos. O racismo na educação brasileira. Multiculturalismo e racismo. Políticas de Ação Afirmativa.					
15) BIBLIOGRAFIA BENTO, Maria Aparecida Silva. <i>Cidadania em preto e branco</i> . Discutindo as relações raciais. São Paulo: Ática, 2003. CANEN, Ana. Relações raciais e currículo: reflexões a partir do multiculturalismo. In. OLIVEIRA, Iolanda (org.) <i>Cadernos Penesb</i> nº. 3. Niterói: EdUFF, 2001. D'ADESKY, Jacques. <i>Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil</i> . Rio de Janeiro: Pallas, 2001. JACCOUD, Luciana e BEGHIN, Nathalie. <i>Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental</i> . Brasília: IPEA, 2002. MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In. BRANDÃO, André Augusto Pereira (org.) <i>Cadernos Penesb</i> nº. 5. Niterói: EdUFF, 2003. SCHWARCZ, Lília Moritz. <i>O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870 – 1930)</i> . São Paulo: Companhia das Letras, 1995. SEYFERTH, Giralda. O beneplácito da desigualdade: breve digressão sobre o racismo. In. <i>Racismo no Brasil</i> . São Paulo: Peirópolis, 2002. SISS, Ahyas. <i>Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas</i> . Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: PENESB, 2003. SOUZA, Neuza Santos. <i>Tornar-se negro</i> . Rio de Janeiro: Graal, 1983. TODOROV, Tzvetan. <i>Nós e os outros: a reflexão francesa sobre a diversidade humana (O universal e o relativo e Raças)</i> . Rio de Janeiro: Zahar, 1993.					
16) PROFESSOR PROPONENTE Mariza de Paula Assis		17) CHEFE DO DEPARTAMENTO Eveline Bertino Algebaile		18) DIRETOR Cláudio Barbosa de Costa	
DATA	ASSINATURA/MAT.	DATA	RUBRICA	DATA	RUBRICA

	EMENTA DA DISCIPLINA	1) ANO	2) SEM.
--	-----------------------------	--------	---------

3) UNIDADE Faculdade de Formação de Professores	4) DEPARTAMENTO Educação		
5) CÓDIGO	6) NOME DA DISCIPLINA Educação e Identidade racial	☐ obrigatória ☒ eletiva ☐ universal ☐ definida ☐ restrita	7) CH 45 h 8) CRÉD 03

9) CURSOS Pedagogia	10) DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA		
	TIPO DE AULA	SEMANAL	SEMESTRAL
	TEÓRICA	03 ✓	45 h ✓
	PRÁTICA		
	LABORATÓRIO		
	ESTÁGIO		
	TOTAL	03	45h
11) PRÉ-REQUISITO (A):			12) CÓDIGO
11) PRÉ-REQUISITO (B):			12) CÓDIGO
11) CO-REQUISITO:			12) CÓDIGO

13) OBJETIVOS

Formar profissionais da educação com a necessária competência profissional e comprometimento político para reduzir a discriminação e alterar as desigualdades raciais no sistema de ensino e no contexto social mais amplo.

14) EMENTA

O lugar da psicologia na construção da identidade racial. A construção social do sujeito e da sociedade enquanto realidade subjetiva. Concepções psicológicas de sujeito e subjetividade e suas implicações para a noção de emancipação e autonomia na educação do negro. Relações raciais na educação brasileira – Currículo e identidade. Identidade com construção histórica. A construção da identidade racial: individual e coletiva. Raça e Identidade. A cultura do negro e sua identidade

15) BIBLIOGRAFIA

*BOCK, Ana M. B., GONÇALVES, M^a. da Graça M.e FURTADO, Odair (orgs.). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez, 2001.

*BOCK Ana Mercês Bahia, FURTADO, Odair, TEIXEIRA, M. de Lourdes. *Psicologias: uma introdução ao estudo da Psicologia*. São Paulo: Ed. Saraiva, 2002

*FREUD, Sigmund. *Psicologia de grupo e a análise do ego*. In. *Obras Completas*, vol.XVIII. Rio

11.392

de Janeiro: Imago, 1976.

FREITAS, Maria Teresa de A. (org.). *Vygotsky e Bakhtin. Psicologia e Educação: um intertexto*. São Paulo: Ed. Ática, 1996

GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação. um estudo introdutório*. 12ª edição – São Paulo: Cortez, 2001.

GONÇALVES, Luis Alberto Oliveira e SILVA, Petronilha Beatriz G. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 2ª Edição

*HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LANE, Silvia T.M., CODO, Wanderley (orgs.). *Psicologia Social: o homem em movimento*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

*OLIVEIRA, Iolanda de. *Desigualdades raciais: construções da infância e da juventude*. Niterói: Intertexto, 1999.

PATTO, Maria Helena de Souza. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo, T.A. Queiroz, 1993.

*SCHWARCZ, Lilia Moritz e QUEIROZ, Renato da Silva (orgs). *Raça e Diversidade*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência: EDUSP, 1996.

*SOUZA, Neuza Santos. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

*STREY, Marlene Neves et allis. *Psicologia Social Contemporânea: livro-texto*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

VALENTE, Ana Lúcia E. F. *Ser negro no Brasil hoje*. São Paulo: Moderna, 1987.

*VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

*Redismo no Brasil. São Paulo: Peirópolis, ABONG, 2002

*- Bibliografia de básica

16) PROFESSOR PROPONENTE		17) CHEFE DO DEPARTAMENTO		18) DIRETOR	
DATA	ASSINATURA/MAT.	DATA	RUBRICA	DATA	RUBRICA
	Mariza de Paula Assis 8243-8		<i>Vanessa</i>		<i>Claudio Barbosa da Costa</i>

UERJ - Fac. Formação de Professores
Vera Pereira Muniz
Coordenação Pedagógica - DEOP
Mat. 8228-7

UERJ - Fac. Form. de Professores
Claudio Barbosa da Costa
Diretor
Mat. 30011-1

		PROGRAMA DA DISCIPLINA		1) ANO	2) SEM.
				2009	1º
3) UNIDADE Faculdade de Formação de Professores		4) DEPARTAMENTO Educação			
5) CÓDIGO	6) NOME DA DISCIPLINA Educação Escolar Indígena	() obrigatória (X) universal () eletiva () definida () restrita		7) CH 60	8) CRÉD 4
9) CURSOS Pedagogia das Séries Iniciais		10) DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA			
		TIPO DE AULA	SEMANAL	SEMESTRAL	
		TEÓRICA	04	60	
		PRÁTICA			
		LABORATÓRIO			
		ESTÁGIO			
		TOTAL	04	60	
11) PRÉ-REQUISITO (A):				12) CÓDIGO	
11) PRÉ-REQUISITO (B):				12) CÓDIGO	
11) CO-REQUISITO:				12) CÓDIGO	
13) OBJETIVOS					
Caracterizar os princípios antropológicos da educação indígena. Historicizar o marco legal da Educação Escolar indígena no Brasil. Analisar as políticas públicas em Educação Escolar Indígena. Diferenciar Educação Indígena da Educação Escolar Indígena. Analisar currículos de educação indígena alternativos e a proposta oficial do RCNEInd. do MEC. Reconhecer os processos próprios de ensino/aprendizagem na Educação Indígena: os etnoconhecimentos.					
14) CONTEÚDO PROGRAMÁTICO					
1.- Princípios antropológicos da educação indígena 1.1.- Antropologia, História e Educação 1.2.- Infância Indígena e Escola 1.3.- Sociologia da Criança e Antropologia da Infância 2.- Os Índios e os Direitos: Marco legal da Educação Escolar Indígena no Brasil 2.1.- Autodeterminação e autonomia 2.2.- Instrumentos Internacionais e Direitos Indígenas 2.3.- Os direitos Indígenas na Constituição de 1988 e no Estatuto das Sociedades Indígenas 2.4.- Educação Indígena na LDB e no Plano Nacional de Educação 2.5.- Decretos e Portarias sobre Educação Escolar Indígena: Resolução nº 03/99 e Parecer nº 14/99 do Conselho Nacional de Educação 3.- Políticas Públicas em Educação Escolar Indígena 3.1.- Escolas Indígenas dentro dos Sistemas de Ensino: Autonomia X Reprodução 3.2.- A Formação de Professores Indígenas. Currículos específicos de Magistério Indígena 3.3.- O reconhecimento das Escolas e a contratação dos professores 4.- Educação Indígena X Educação Escolar Indígena 4.1.- Escola e Comunidade Educativa Indígena 5.- Currículos de Educação Escolar Indígena 5.1.- Processos próprios de Ensino e Aprendizagem: os etnoconhecimentos 5.2.- Escola Intercultural, Bilingue, Diferenciada e Autônoma 5.3.- Currículos diferenciados para diferentes etnias 5.4.- O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas/MEC					

15) BIBLIOGRAFIA

COELHO, Silvio dos Santos. Os Direitos dos Indígenas no Brasil. In: Silva, Aracy Lopes da & Grupioni, Luís Donisete Benzi. (Org.) *A Temática Indígena na Escola – Novos Subsídios para Professores de 1º e 2º Graus*. p. 87- 105. MEC – MARI – UNESCO. Brasília. 1999

D'ANGELIS, Wilmar da R. Educação Escolar Indígena: um Projeto Étnico ou um Projeto Étnico-político? IN: VEIGA, Juracilda. SALANOVA, Andrés (orgs.). *Questões de Educação Escolar Indígena. Da Formação do Professor ao Projeto de Escola*. Campinas: ALB, 2001, cap. 2, p. 35-56.

_____. Contra a Ditadura da Escola. In: *Educação Indígena*. Cadernos Cedes, ano XIX, n. 49, dez/99. p. 18-25.

FERREIRA, Mariana Kawaii Leal. A Educação Escolar Indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da. & FERREIRA, Mariana Kawaii Leal (Orgs.) *Antropologia, História e Educação. A Questão Indígena e a Escola*. S.P.: Global, 2001, p. 71-111.

MONTE, Nietta Linderberg. SILVA, Aracy Lopes da. (orgs.) Introdução e Para Começo de Conversa. In: *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. p. 11-90. MEC. Brasília. 1998

MELIÁ, Bartolomeu. *Educação Indígena e Alfabetização*. São Paulo. S.P. Edições Loyola. 1979

_____. Bilinguismo e Escrita. IN: D'ANGELIS, Wilmar da R. & VEIGA, Juracilda. (Orgs.) *Leitura e Escrita em Escolas Indígenas*. Campinas, S.P.: Mercado das Letras, 1997. (coleção Leitura no Brasil). p. 89-104.

NOBRE, Domingos. *Escola Indígena Guarani no Rio de Janeiro na Perspectiva da Autonomia: Sistematização de Uma Experiência de Formação Continuada*. Tese de Doutorado. Niterói: Faculdade de Educação. UFF. 2005

_____. *Práticas e Políticas de Educação Escolar Indígena no Brasil: em Busca da Autonomia*. In: FONTOURA, Helena Amaral da. *Diálogos em Formação de Professores: Pesquisas e Práticas*. Intertexto. Niterói. 2007

NUNES, Ângela. *Brincando de Ser Criança: Contribuições da Etnologia Indígena Brasileira à Antropologia da Infância*. Tese de Doutorado. 2003

SILVA, Aracy Lopes da. Mito, Razão, História e Sociedade: Inter-relações nos Universos Sócio-culturais Indígenas. In: *A Temática Indígena na Escola – Novos Subsídios para Professores de 1º e 2º Graus*. p. 317-335. MEC – MARI – UNESCO. Brasília. 1999

TEIXEIRA, Raquel. Limites e Possibilidades de Autonomia de Escolas Indígenas. In: D'ANGELIS, Wilmar da R. VEIGA, Juracilda. (orgs.) *Leitura e Escrita em Escolas Indígenas*. Campinas, S.P.: Mercado das Letras, 1997. (coleção Leitura no Brasil). p. 139-168.

16) PROFESSOR PROPONENTE		17) CHEFE DO DEPARTAMENTO		18) DIRETOR	
Domingos Nobre		Mariza Assis		Tereza Goudart	
DATA	ASSINATURA/MAT.	DATA	RUBRICA	DATA	RUBRICA
	33922-6				