



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-  
BRASILEIRA  
INSTITUTO DE HUMANIDADES – IH  
COORDENAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA**

ANTONIO JHONATA DE OLIVEIRA LIMA

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: A CONSTRUÇÃO  
DO PEDAGOGO NA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**

Acarape (Ceará)

2019

ANTONIO JHONATA DE OLIVEIRA LIMA

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: A CONSTRUÇÃO  
DO PEDAGOGO NA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura Plena em Pedagogia (CE), do Instituto de Humanidades (IH), da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Evaldo Ribeiro Oliveira

Acarape (Ceará)

2019

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira  
Sistema de Bibliotecas da UNILAB  
Catalogação de Publicação na Fonte.

---

Lima, Antonio Jhonata de Oliveira.

L732e

Estágio supervisionado e relações étnico-raciais: a construção do pedagogo na perspectiva de educação antirracista / Antonio Jhonata de Oliveira Lima. - Acarape, 2019.

78f: il.

Monografia - Curso de Pedagogia, Instituto De Humanidades, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2019.

Orientador: Prof. Dr. Evaldo Ribeiro Oliveira.

1. Estágio supervisionado. 2. Relações étnico-raciais. 3. Formação de pedagogos(as). 4. Educação antirracista. I. . II. Título.

CE/UF/BSCA

CDD 371.3

---

ANTONIO JHONATA DE OLIVEIRA LIMA

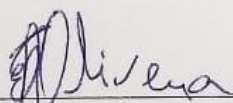
ESTÁGIO SUPERVISIONADO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: A CONSTRUÇÃO  
DO PEDAGOGO NA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Monografia julgada e aprovada para obtenção do diploma de Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira.

Data: 17/12/2019

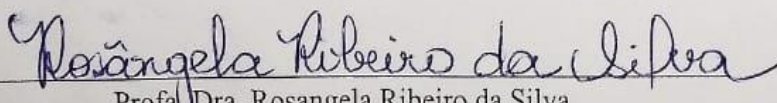
Nota: 10

BANCA EXAMINADORA



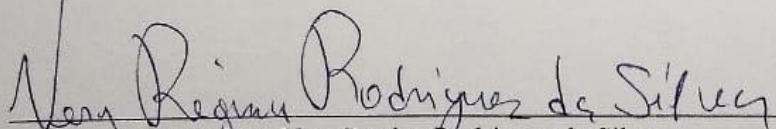
Prof. Dr. Evaldo Ribeiro Oliveira (Orientador)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)



Prof. Dra. Rosângela Ribeiro da Silva

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)



Prof. Dra. Vera Regina Rodrigues da Silva

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

*Dedico este Trabalho de Conclusão de Curso à classe docente que luta diariamente pela idealização de uma educação pública, de qualidade e antirracista!*

## AGRADECIMENTOS

A gratidão, de acordo com uma rápida pesquisa no Google, diz respeito ao reconhecimento de uma pessoa por alguém que lhe prestou algum tipo de favor, auxílio e afins. Essa envolve um conjunto de sentimentos cujo a reciprocidade é destacada com a maior intensidade, pois é um afeto que envolve vários outros. Julgo esse gesto como essencial na vida e, principalmente, no universo acadêmico, uma vez que o processo de educação acontece de forma coletiva. Ou seja, a aprendizagem [e ensino] na carreira acadêmica acontece com a contribuição não somente dos professores(as), mas também de colegas e amigos que habitam nesse espaço, seja dentro ou fora das salas de aula. Para além disso, existem também fatores externos à universidade que proporcionam o percurso formativo na graduação, sendo as escolas-campo na qual realizamos os estágios, as profissionais que nos acolhem, o ciclo familiar e à figura espiritual que nos guia nessa caminhada e em outras. Dessa forma, agradeço, primeiramente, à Deus, que me guiou por caminhos de sabedoria e perseverança na trajetória que até aqui tracei.

Sigo agradecendo:

Ao meu núcleo familiar, que tem a liderança de uma matriarca que luta diariamente para conquistar a sobrevivência e manter os filhos no caminho da educação, enxergando a esperança em uma área que transformar os profissionais que nela estão para, conseqüentemente, ajudarem a transformar o mundo ao seu redor.

Às pessoas que me ajudaram, indireta ou diretamente, a construir uma identidade profissional e na aquisição de uma formação que pauta as relações étnico-raciais como mudança social e educacional. Amigos(as) e colegas, deixo meu sentimento de gratidão pelo companheirismo em cada momento, principalmente ao André Victor, Carlos Jardel, Ana Jéssyca, Lya de Aquino, Tayane Santos e a Thalysse Souza.

Aos docentes do curso de Pedagogia da UNILAB (CE), que regem as aulas de modo a atingir ao público estudantil para efetivar uma mudança no cenário educacional, dando ênfase na classe, gênero e raça. Agradeço principalmente ao meu orientador, Prof. Dr. Evaldo Ribeiro Oliveira, que nos últimos meses se propôs a me guiar no caminho da pesquisa, concomitante me conduziu, desde o segundo semestre do curso, a discussões e estudos na sala de aula, que foram desde metodologia da pesquisa à atuação do pedagogo(a) em ambientes não-escolares.

Às professoras que compõem a banca de avaliação do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), Profa. Dra. Rosangela Ribeiro – que também me coordenou no Programa

Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no qual, no campo da consolidação teórico-prática, me ajudou a compreender um vasto universo da docência; e a Profa. Dra. Vera Rodrigues – que, até hoje, marca a minha trajetória, por ter me ensinado sobre o vasto mundo das relações étnico-raciais no ato de me inserir no mundo da pesquisa acadêmica.

À Comissão de Implementação da UNILAB, que por meio de lutas e diálogos com o Movimento Negro, instituiu em Redenção (Ceará) a primeira universidade federal que tem parceria com países africanos de língua portuguesa. Resultando na inserção de jovens, tanto internacionais, como do Maciço de Baturité, em uma instituição de ensino de qualidade.

À própria Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), que dispõe de excelentes âmbitos para o desenvolvimento dos pilares educacionais do Ensino, Pesquisa e Extensão dentro e fora da instituição, favorecendo a si mesmo e a comunidade externa.

Por fim, a todas e todos que contribuíram direta ou indiretamente com minha pesquisa, meu muito obrigado.

## RESUMO

Tece-se aqui uma discussão sobre o universo do estágio supervisionado, tratando concepções legais e aspectos teóricos que envolvem a construção da identidade docente, práxis, a sua não restrição a “hora da prática”, consolidação teórico-prática e a prática da pesquisa. Ou seja, defende-se que o estágio supervisionado deixou de lado a função de mero cumprimento burocrático para se ressignificar e adotar um sentido do campo de conhecimento epistemológico (PIMENTA e LIMA, 2006) com potencial para pesquisas, reflexões crítica, formações pessoais e como ferramenta de conscientização e mudança no cenário educacional, a nível curricular, de uma inclusão das relações étnico-raciais nas suas práticas, que permeiem o ensino superior para efetuar a mudança na educação básica. A partir disso, a presente pesquisa aborda as teorias críticas do currículo, no universo da licenciatura plena em Pedagogia, para o cumprimento do objetivo de discutir o estágio supervisionado como ferramenta de articulação da formação inicial antirracista de pedagogos. Metodologicamente, realiza-se uma revisão da literatura sobre estágios e formação de professores, além de ter se analisado o PPC do curso de Pedagogia da UNILAB (CE) e as ementas das componentes desse, em especial, aquelas ligadas ao estágio supervisionado, para compreender a formação de pedagogos na perspectiva antirracista. Os resultados da pesquisa comprovam-nos que as experiências nos estágios supervisionados determinados na matriz curricular do curso Pedagogia, firmam seu caráter potencial para a formação inicial antirracista de pedagogos e pedagogas, principalmente quando nos referimos ao modelo afrocêntrico presente no supracitado curso da UNILAB, que realiza desenvolve teoria e prática na consolidação formativa para a construção do pedagogo na perspectiva de educação antirracista.

**Palavras-chave:** Estágio supervisionado. Relações étnico-raciais. Formação de pedagogos(as). Educação antirracista.



## ABSTRACT

This academic research discusses about the universe of supervised internship, treating legal conceptions and theoretical aspects that involve the construction of teaching identity, praxis, its non-restriction to the “time of the practice”, theoretical-practical consolidation and practice of the research. That is, it is argued that the supervised internship left aside the function of mere bureaucratic fulfillment for resignify and adopt a sense in the epistemological field of knowledge (PIMENTA and LIMA, 2006) with potential for the research, critical reflections, personal formation and how tool of the awareness in educational scenario, at the curriculum level, of an inclusion of ethnic-racial relations in their practices, which permeate higher education to effect the change in basic education. From this, the present research approaches the critical theories of the curriculum, in the universe of the full degree in Pedagogy, for the fulfillment of the objective of discussing the supervised internship as a tool of articulation of the anti-racist initial formation of educators. Methodologically, there is a literature review on internships and teacher training, in addition to analyzing the Curricular Pedagogical Project (CPP) of the UNILAB Pedagogy course (CE) and the college subjects, especially those linked to the supervised internship, to understand the formation of educators in the anti-racist perspective. The results of the research prove that the experiences in the supervised internships determined in the curriculum matrix of the Pedagogy course, confirm their potential character for the anti-racist initial formation of pedagogues, especially when we refer to the afrocentric model present in the aforementioned course of UNILAB, that develops theory and practice in formative consolidation for the construction of the pedagogue from the perspective of anti-racist education.

**Key Words:** Supervised Internship. Ethnic-Racial Relations. Pedagogues Formation. Anti-racist Education.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO: O QUE PENSA O AUTOR?.....</b>	<b>11</b>
<b>A RELAÇÃO ENTRE O “EU” E A TEMÁTICA PESQUISADA .....</b>	<b>14</b>
<b>ESTRUTURAÇÃO METODOLÓGICA .....</b>	<b>16</b>
<b>CAPÍTULO 1 – O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA: CONCEPÇÕES LEGAIS E ABORDAGENS TEÓRICAS .....</b>	<b>18</b>
<b>CAPÍTULO 2 – RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ESTÁGIO: UMA NECESSIDADE CURRICULAR.....</b>	<b>26</b>
2.1 – Colonização e a questão racial no contexto histórico brasileiro.....	26
2.2 – O reflexo colonial nas relações étnico-raciais no ambiente escolar.....	32
<b>CAPÍTULO 03 – A POTENCIALIDADE DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS NA PERSPECTIVA ANTIRRACISTA .....</b>	<b>38</b>
3.1 – Estágio supervisionado e a potencialidade na formação de pedagogos.....	38
3.2 – A presença das relações étnico-raciais na Pedagogia .....	42
3.3 – A Pedagogia da UNILAB e os estágios supervisionados: uma exemplificação de formação antirracista .....	48
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: TEORIA E PRÁTICA NA CONSOLIDAÇÃO FORMATIVA .....</b>	<b>59</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>65</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>71</b>

## **INTRODUÇÃO: O QUE PENSA O AUTOR?**

Os cursos universitários das diversas licenciaturas no Brasil são marcados principalmente por uma estrutura curricular que rege os conteúdos teóricos e práticos que serão discutidos e vivenciados no decorrer dos anos de estudo. Geralmente, tais conteúdos seguem uma perspectiva tradicionalista do ensino, no qual continuam mantendo o pensamento hegemônico concentrado no currículo que, ao mesmo tempo que evidencia um único modo de pensar, faz com que as minorias sociais sejam silenciadas. Um exemplo disso são as abordagens das relações raciais e étnicas no meio escolar, essa temática acaba por não permear os modos de pensar, a formação de pedagogos e, principalmente, os momentos de estágio supervisionado. Momentos esses que muito contribuem com o contato na formação superior inicial dos futuros professores e professoras.

Os cursos de Pedagogia estão presentes no conjunto de licenciaturas que são oferecidas por toda a extensão territorial brasileira. Diferente das demais, ela foca em um público de trabalho com a faixa etária diferenciada dos que estão destinados às outras licenciaturas que pensam áreas específicas no processo de ensino-aprendizagem. Seus estágios supervisionados se dividem em quatro momentos: Educação Infantil, Ensino Fundamental (Anos Iniciais), Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Gestão Educacional (BRASIL, 2006).

Um dos momentos cruciais no curso é a ida do graduando à escola, para desempenhar observações e regências propostas pelo estágio supervisionado, no qual comumente é uma das últimas componentes a serem cursadas, em decorrência do acúmulo de saberes teóricos para efetuar a associação com a prática, além de auxiliar na construção identitária docente, na fortificação de suas ações pedagógicas e na prática da pesquisa. Diferente do pensamento instaurado historicamente, o estágio supervisionado não é somente a hora da prática (LIMA, 2001), ele perpassa por diversos âmbitos da formação de professores, e, basicamente, acredita-se que o estágio, além de colocar em prática os conhecimentos teorizados durante o curso, auxilia na construção de um exercício docente pautado em realizar ações em sala, para refletir sobre e desenvolver mais ações voltadas ao cotidiano dos alunos; e na idealização de uma identidade docente em sua totalidade.

Assim, o presente trabalho visa discutir o estágio supervisionado como ferramenta de articulação da formação inicial antirracista de pedagogos, pondo em pauta aspectos da construção de identidade e da edificação de sua prática pedagógica, mais especificamente com o auxílio da práxis (ação-reflexão-ação refletida), para inserir uma condução educacional na perspectiva das relações étnico-raciais na instituição escolar. Tudo isso embasado em uma

contribuição conceitual para uma dupla desconstrução histórica no pensamento dos pedagogos em formação: a respeito da dicotomia presente no pensamento do corpo docente na educação, onde é determinada que teoria e prática dificilmente caminharão juntas e que o estágio supervisionado é uma atividade meramente burocrática para a conclusão dos cursos de habilitação para o ensino; e a contribuição para o debate sobre a ausência do pensamento das minorias sociais na Educação, focando nas relações raciais e étnicas.

É de suma importância a abordagem dessa temática para auxiliar em uma construção de uma visão social na educação que possa enxergar os estágios supervisionados como campo de articulação teórico-prático, fonte de conhecimentos e de pesquisa (FREITAS, COSTA e LIMA, 2018) e que as relações raciais presentes na sociedade sejam inseridas na escola de maneira a aborda-las como construções de um pensamento racial em um corpo social colonizado historicamente, para desmistificar a ausência de ciência que há no pensamento africano e afro-diaspórico. A partir disso, o desenvolvimento dessa traz abordagens históricas e contemporâneas sobre dois elementos que a regem, são eles: o estágio supervisionado e as relações étnico-raciais. Focando no âmbito da Pedagogia, elucida-se as questões que concernem o estágio, pretendendo partir para o estudo dos fenômenos que se acredita vir junto com esse momento de articulação entre teoria e prática.

Inicialmente será abordada a construção da identidade docente no estágio, nos momentos de observação e regência e, posteriormente, a conceituação e entendimento sobre a aprendizagem da *práxis* no cotidiano das experiências de estágio. Feita a construção teórica de como é o Estágio Supervisionado no âmbito da Pedagogia, será posto em discussão sobre as relações étnico-raciais, que, com o auxílio de pensadores da área, pauta-se a importância de inserir essa temática na escola, no cumprimento da lei nº 10.639/03 e, principalmente, nas práticas de estágio, abordando uma necessidade de descolonização curricular na escola, para evidenciar isso na estrutura da graduação, a fim de desconstruir pensamentos estereotipados e racistas relacionados à figura negra em convívio social, configurando assim, uma formação docente crítica sobre o pensamento colonizado historicamente estabelecido no Brasil para efetivar o cumprimento da lei supracitada.

Para tanto, pensa-se que o estágio supervisionado no curso de Pedagogia e as Relações Étnico-Raciais são elementos que devem ser articulados juntos pelo fato de que o racismo é um fenômeno presente na sociedade que deve ser abordado dentro da escola, e, ao atrelar os dois, criam-se docentes críticos que, além de auxiliar no processo de combate a essa patologia da sociedade, instaura-se também uma autonomia na mediação de conflitos dentro e fora da sala

de aula, principalmente quando concerne a esse modo de pensar que o processo de colonização deixou no meio social, além de possibilitarem uma explanação na escola com base em uma perspectiva que adote uma visão não violenta para com a população negra, indígena e de coletivos que são socialmente considerados como minorias.

## A RELAÇÃO ENTRE O “EU” E A TEMÁTICA PESQUISADA

Esta pesquisa parte do pressuposto construído advindo da contribuição de algumas componentes do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), sem esquecer a carga teórica fornecida pelo curso de Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades (UNILAB). As próprias componentes curriculares de *Estágio nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental nos Países da Integração*, *Estágio em Educação Infantil nos Países da Integração*, *Estágio em EJA nos Países da Integração* e *Estágio em Gestão Educacional nos Países da Integração* que forneceram-me discussões teóricas e atuações práticas, podendo perceber que nesse momento da graduação existe a possibilidade de serem abordados conteúdos ligados as relações étnico-raciais, efetivando o cumprimento da lei nº 10.639/03.

As matérias que foram responsáveis pelo pontapé inicial da pesquisa e que ajudaram a construir uma linha de pensamento sobre ela foram: *Didática nos Países da Integração*; *Psicologia da Educação, do Desenvolvimento e da Aprendizagem II*; e *Educação e Literatura Negra: Potencialidades Pedagógicas em Narrativas, Mitos, Fábulas e Contos Africanos e Afro-Brasileiros*. Respectivamente, essas componentes ajudaram a pensar os métodos e técnicas que podem ser aplicadas em sala de aula, para o cumprimento do currículo, ao mesmo tempo em que descoloniza e descentraliza o poder presente nele; a entender a formação psicossocial das premissas racistas em sociedades colonizadas, estabelecendo questionamentos de como a construção desse modo de pensar pode ser rompido; e pensar a inserção de literaturas que se desprendam do principal autor tradicional presente nas escolas: Monteiro Lobato. Pensando, a partir disso, a valorização e disseminação de narrativas ligadas a literatura africana e afro-brasileira.

Seguido uma linha de pensamento fora do currículo do próprio curso de licenciatura que estou matriculado, julgou-se interessante buscar conhecimentos teórico-práticos nas componentes curriculares em outro instituto que debatesse Educação. Assim sendo, foram cursadas duas matérias no curso de Licenciatura em Matemática, no Instituto de Ciências Exatas e da Natureza (ICEN), lá, nas disciplinas de *Práticas Educativas I e II*, pude tecer uma discussão sobre as relações étnico-raciais na escola e, fortemente, a abordagem sobre estágio supervisionado com a Profa. Dra. Maria Socorro Lucena Lima, tal período de estudo resultou em uma forte influência quando penso em discutir Estágio.

Com base nisso, foram despertados em mim alguns questionamentos científicos a respeito da construção da identidade docente, seu ensino pautado no movimento da *práxis* e a

necessidade teórico-prática de abordar-se as questões raciais no âmbito escolar, envolvidas na prática de regência do estágio, pensando em um viés de descolonização curricular. Então, torna-se importante o desenvolvimento dessa pesquisa para discutir também sobre o momento de construção da identidade do pedagogo, levantando a dúvida se existe um momento específico para isso ou se essa construção ocorre continuamente; e se os espaços de convivência auxiliam nesse processo ou se isso é uma escolha integralmente individual.

Além disso, procura-se estudar a importância de se questionar o modo como o estagiário visualiza a eficácia de suas ações pedagógicas, basicamente, trazendo para o trabalho as questões que envolvem o debate sobre uma educação desenvolvida na ação da atuação como diagnóstico, reflexão sobre tal ação e a implementação de práticas educativas na sala fundamentadas nas demandas e especificidades do corpo discente, como pode ser vista com intensidade nas componentes de estágio, que auxiliam no processo de rompimento da tradicionalidade do ensino, fazendo com que enxerguemos um modo diferente de conduzir o ensino-aprendizagem. Tendo em vista que atualmente essa condução ocorre de modo a não atender as especificidades do público destinado. Tal pensamento originou-se a partir dos momentos de observação nos Estágios nas Séries Iniciais e Educação Infantil, atrelados a estudos bibliográficos realizados de cunho pessoal, sobre a eficácia de trabalhar os saberes e vivências dos estudantes, e, de modo direto, considerar que a criança, antes de chegar no universo escolar traz consigo uma carga de conhecimentos que podem ser usados como fonte de aprendizagem dos conteúdos previstos no currículo escolar.

Por fim, observando a teoria literária e a prática no cotidiano de como se configura o pensamento racista na sociedade, julga-se necessário focar em uma formação docente, desde o momento do estágio supervisionado, abordando conteúdos que caracterizem a escola como espaço de educação antirracista, para colaborar com o rompimento das psicopatologias e as patologias sociais originada na colonização e no pensamento racista instaurado no Brasil. Nesse sentido, considera-se que para acontecer o progresso desta pesquisa deve ser tecido um debate conceitual sobre o estágio supervisionado, a questão racial nesse, abordando a história e a presença das relações raciais e étnicas nos espaços escolares, e a formação de pedagogos nos parâmetros antirracista, estudando de modo mais aprofundado o curso de Pedagogia da UNILAB (CE), para que se possa estabelecer uma relação desse pensamento permeando a escola com a prática de estágio dos graduandos de licenciatura em supracitada.

## ESTRUTURAÇÃO METODOLÓGICA

O caminho metodológico percorrido para atingir o objetivo da presente pesquisa no campo da Educação conta com uma estruturação de uma metodologia que favoreceu o desenvolvimento e conclusão dessa monografia. De acordo com Malheiros (2011), a pesquisa em Educação tem como objetivo a análise e aprofundamento a respeito do entendimento da atuação de educadores e educadoras, vindo desde seus princípios filosóficos ao contexto político em que esse se insere, conseqüentemente, que o processo de ensino-aprendizagem está inserido. O autor supracitado afirma que “os problemas analisados nas pesquisas em educação dizem respeito a todos os eventos que ocorrem no processo de ensinar e aprender, além do contexto e dos atores envolvidos nas questões educacionais” (MALHEIROS, 2011, p. 25). Para tanto, a pesquisa aqui delineada segue uma indagação acerca do processo de estágio supervisionado na formação inicial de pedagogos e pedagogas, enxergando como ferramenta de potência condizente a mudança no cenário educacional, dando ênfase na inserção de uma perspectiva de educação antirracista para melhora na qualidade da educação escolar pública, a caracterizando como de qualidade e com cumprimento das leis que asseguram a inserção das relações étnico-raciais na estrutura escolar (Lei nº 10.639/03 e 11.645/08).

Com fundamentos teóricos e práticos advindo da experiência de graduação na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), no curso de Pedagogia (Ceará), realiza-se uma revisão da literatura sobre estágios e formação de professores, além de ter se analisado o PPC do curso supracitado e ementas das componentes desse, em especial, aquelas ligadas ao estágio supervisionado, para compreender a formação de pedagogos na perspectiva antirracista. A partir disso, enquadra-se como uma pesquisa de cunho qualitativo, no qual leva como conceito teórico o sentido dado por Bogdan e Biklen (1994), uma vez que os mesmos afirmam que uma pesquisa qualitativa se caracteriza em cinco pontos: 1) Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; 2) A investigação qualitativa é descritiva; 3) Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; 4) Investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; e 5) O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Assim, “O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 51).



Pensando por esse viés, entende-se a aproximação entre os campos de estudo do estágio supervisionado e as relações étnico-raciais, proporcionando uma construção de uma visão geral desses fenômenos, para se aproximar e determinar o foco da abordagem conceitual, concomitante elabora-se hipóteses no campo educacional a respeito da potencialidade intrínseca no estágio supervisionado para a formação inicial de pedagogos(as) numa perspectiva antirracista.

O procedimento técnico adotado condiz a pesquisa bibliográfica, que se alicerça sobre a literatura existente em determinada área, seja de modo físico ou virtual, essa identifica, compara e confronta os resultados das pesquisas com a finalidade de chegar a uma construção teórica (MALHEIROS, 2011). Além disso, para a construção do capítulo 3 dessa pesquisa, foi necessário realizar um estudo nas ementas dos quatro estágios que estão previstos na estrutura curricular do curso de Pedagogia da Unilab – *Estágio da Educação Infantil nos Países da Integração, Estágio nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental nos Países da Integração, Estágio em EJA nos Países da Integração e Estágio em Gestão Educacional nos Países da Integração* – com o intuito de verificar para apresentá-los como modelo de construção formativa do pedagogo na perspectiva de educação nos moldes antirracista.

Portanto, esta produção acadêmica se propõe a realizar uma investigação a respeito do estágio supervisionado como ferramenta de articulação da formação inicial antirracista de pedagogos. De modo a fazer com que aconteça uma discussão sobre o estágio supervisionado, abordando concepções legais e aspectos teóricos que envolvem a construção da identidade docente, práxis, a sua não restrição a “hora da prática”, consolidação teórico-prática e a prática da pesquisa, ou seja, defendeu-se que o estágio supervisionado deixou de lado a função de mero cumprimento burocrático para se ressignificar e adotar um sentido de campo de conhecimento epistemológico (PIMENTA e LIMA, 2006) com potencial para pesquisas, reflexões crítica, formações pessoais e como ferramenta de transformação educacional, incluindo as relações étnico-raciais nas práticas, que permeiem o ensino superior para efetuar a mudança na educação básica, tudo isso discutido a partir das vivências teórico-práticas do autor desse trabalho nos estágios na graduação em Pedagogia da UNILAB (CE).

## **CAPÍTULO 1 – O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA: CONCEPÇÕES LEGAIS E ABORDAGENS TEÓRICAS**

O percurso formativo de um profissional docente pauta-se em processos de trocas recíprocas de saberes relacionados ao seu campo de atuação, que, no caso, é a Educação. Principalmente quando falamos de um(a) pedagogo(a), que caminha por aulas teóricas e práticas que lhe faz entender especificamente uma abordagem mais aprofundada sobre a Educação nos diversos âmbitos, sejam eles formais, informais ou não-formais. Na visão de Brandão (2013) essa Educação é vista como um movimento de trocas contínuas que existe de forma livre, com ou sem intencionalidade, que está presente em todos os espaços sociais. Logo, ninguém consegue escapar desse fenômeno e de sua missão, que é auxiliar na progressão de sujeitos e corpos sociais.

Quando falamos nos momentos práticos dos cursos de licenciatura, remetemos rapidamente às componentes de estágio supervisionado, que muito são temidas, ao mesmo tempo em que são estabelecidas inúmeras expectativas do contato direto com o espaço que futuramente o licenciando atuará, porém, existem construções que não coincidem com o verdadeiro sentido de estágio. De início, é importante estarmos informados que os estágios supervisionados nas licenciaturas são regidos por algumas leis e resoluções governamentais que amparam as práticas de inserção no espaço escolar. Exemplificando temos a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, licenciaturas, graduação plena; a Lei nº 11.788, de 25 de dezembro de 2008, que dispõe o estágio de estudantes de modo mais geral, não somente na área da educação; e, no caso do espaço em que estou inserido, existe a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

Os documentos acima citados deixam elementos a serem postos nas práticas educativas do estágio e da atuação docente. Para isso, delimita-se, no art. 2º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, uma construção formativa que prepare o docente para: o ensino visando a aprendizagem estudantil; o acolhimento e trato da diversidade; as atividades de enriquecimento cultural; as práticas investigativas; desenvolvimento de projetos com conteúdos curriculares; uso das tecnologias, metodologias, estratégias e materiais inovadores; e o intuito de instituir o trabalho em equipe (BRASIL, 2002).

Ao chegarmos no artigo 13º do documento supracitado, podemos entender mais acerca dos Estágios, principalmente quando é explicitado que esse deve ter uma articulação de prática, numa perspectiva interdisciplinar. Então, é crucial pensarmos que:

§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.

§ 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio (BRASIL, 2002, p. 06)

Para tanto, os estudantes de licenciatura são amparados com a resolução que institui a duração e carga horária dos cursos desses (CNE/CP nº 2/2002), que, quando fala em Estágio, firma que sua carga horária seja de 400h, envolvendo assim aulas teóricas, observações e regências.

A temática da regência nos cursos de licenciatura é algo crucial para se abordar, visto que cada um vai possuir determinadas singularidades por conta de diversos aspectos constitutivos, seja pelos conteúdos que devem ser aprendidos durante o caminhar da formação, seja pela área de atuação, e enquadrar que todos os cursos de graduação entendem por regência o mesmo sentido, é algo falho. Constata-se isso quando Siqueira (2017) entende-se que a regência é a inversão de papéis entre graduandos e professores, no qual esse movimento proporciona uma iniciação na prática docente. Portanto, classifica-se como a primeira interação com entre estudante de graduação e sala de aula, com o objetivo formativo de auxiliar os graduandos de licenciatura a realizarem uma junção teórica e prática nos momentos de intervenção na sala observada.

Entretanto, enxerga-se, particularmente, uma diferenciação entre o estágio e regência no curso de Pedagogia e as demais licenciaturas, uma vez que a escola é diretamente o laboratório de estudo dos pedagogos(as), enquanto nos demais cursos, suas preocupações são focalizadas em reger os conteúdos específicos de áreas dentro do processo de ensino-aprendizagem no universo escolar. Contudo, os estudantes de Pedagogia desde muito cedo encontram-se em contato direto com essa instituição, desempenhando observações ou desenvolvendo práticas de ensino. Então, o entendimento sobre regência diverge um pouco do pensamento definido pela pesquisadora da área de biológicas que foi citada anteriormente, pois as regências não se restringem a somente dar continuidade aos conteúdos ministrados em sala de aula, muitas das

vezes criam-se projetos de atendimento às necessidades apresentadas pelas escolas, iniciando pela observação no nível de cada Estágio Supervisionado, e desenvolvendo regências em formas de projetos para auxiliar no progresso estudantil e escolar. Regência na Pedagogia seria um momento em que os estudantes, carregados dos debates teóricos realizados nas mais diversas componentes curriculares, prontificam-se a entrarem e observarem a dinâmica do chão da escola para entenderem, refletirem e construir uma noção do que é o trabalho docente, atrelando à prática da pesquisa. E, por fim, entendendo o que a escola necessita para ser desenvolvido no momento de regência, seja por via de um projeto de reforço, seja pela tradicional condução dos saberes em sala de aula.

Seguindo uma linha de pensamento por esse viés, podemos entender que, por conta disso, houve no ano de 2006 a reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (Resolução CNE/CP nº 1/2006), onde se estabelecem a compreensão sobre a docência, os campos de atuação profissional, habilidades e competências de pedagogos e pedagogas, diversidade e autonomia curricular, entre outros diversos elementos. Em resumo, o estudante de Pedagogia trabalhará a partir de uma pluralidade de conhecimento teóricos e práticos, visando a interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (BRASIL, 2006). Além disso, é relevante destacar que nessas diretrizes a questão relativa a abordagem da diversidade e das relações étnico-raciais aparecem de forma explícita para estarem na pauta formativa dos profissionais pedagogos.

Com relação aos Estágios no curso de Pedagogia, a mesma Resolução (nº 1/2006) estabelece, *a priori*, as áreas de atuação do pedagogo, sendo divididas em: Educação Infantil, Ensino Fundamental (Anos Iniciais), Serviços Pedagógicos Escolares (Gestão), e, por último, na Educação de Jovens e Adultos – EJA (Art. 4º, CNE/CP nº 1/2006). Entretanto, o Art. 7º designa que os Estágios devem focalizar 300h, prioritariamente, na Educação Infantil e Anos Iniciais, mas sem deixar de esquecer as outras exigências curriculares de experiências em espaços escolares e não-escolares que os graduandos devem passar. Ponderando o modo de como as resoluções abordam o estágio, fica explicitado que ele serve única e exclusivamente para espelhar uma experiência do futuro campo de atuação que o graduando viverá. Contudo, através de estudos sobre estágio supervisionado, podemos enxergar uma profundidade maior

em tal componente curricular, não se restringindo somente a uma prática de ensino<sup>1</sup>. Principalmente quando falamos em Estágio no campo da Pedagogia.

O estágio supervisionado pode ser considerado a questão central de uma formação docente, dado que após livrar-se de toda a concepção tecnicista que historicamente construiu-se sob suas práticas, a alteração do pragmatismo trouxe um novo sentido de estágio, incrementando novas concepções a partir das legislações e visões teóricas advinda de diversos profissionais que se dedicaram ao estudo da formação inicial docente<sup>2</sup> a partir do estágio curricular. Normalmente as atividades de estágio nas licenciaturas são enxergadas de modo restrito à prática, que julgam-se ser necessário para o desempenho do trabalho docente após a conclusão do curso. Além disso, o estágio acaba por colaborar fortemente com a continuidade de um pensamento curricular hegemônico que vem habitando os espaços escolares desde o período da colonização no Brasil, regendo ideologias eurocêntricas relacionadas ao contexto fora do espaço de vivências educacionais dos alunos e do trato das relações étnico-raciais.

Para entendermos com propriedade o fenômeno do estágio supervisionado, é fundamental trazer sua conceituação do meio educacional, mas pensando sua diferenciação entre os cursos de licenciatura e o curso de Pedagogia. Então, recorro à duas professoras, mestras e doutoras na área da Educação para evidenciar as noções precisas para o desenvolvimento do trabalho. Pimenta e Lima, mais especificamente os saberes contidos na sua obra conjunta *Estágio e Docência* (2014). Somos capazes de compreender que o estágio supervisionado

[...] deixa de ser considerado apenas um dos componentes e mesmo um apêndice do currículo e passa a integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores. Poderá permear todas as suas disciplinas, além de seu espaço específico de análise e síntese ao final do curso. Cabe-lhe desenvolver atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, a fim de

---

<sup>1</sup> Entende-se que prática de ensino é um elemento que carrega consigo a função metodológica de instrumentalização técnica, no qual auxilia os graduandos dos cursos de licenciatura a aplicarem dentro ou fora das escolas atividades práticas que espelhem a profissão docente, porém, diferente do Estágio, essa não necessita de uma prévia observação e questionamento sobre as particularidades da sala de aula. Portanto, é algo técnico. É crucial lembrar que a prática de ensino se encontra dentro do Estágio, e quando os dois estão unidos, essa prática passa a não ser mais enquadrada como técnico, pois os estágios solicitam uma reflexão global sobre o espaço onde será aplicada as práticas.

<sup>2</sup> Tendo consciência das diversas correntes teóricas que circundam os estudos sobre a Formação Inicial de Professores, e que, principalmente, existem diversas concepções sobre o que seria essa “formação inicial”. Então, esse trabalho vai seguir a linha de pensamento que designa esse termo a “[...] uma aprendizagem da docência numa perspectiva de desenvolvimento profissional, ou seja, como um processo pessoal, permanente, contínuo e inconcluso” (SOUZA et al, 2012, p. 183). Portanto, acredita-se que essa formação inicial é o momento da graduação com o adicional de, pelo menos, um período de cinco anos de atuação no chão da escola, que reflète, a partir de construções do passado, a fortificação de sua identidade profissional, mas que esse está em um processo contínuo de aquisição de saberes, seja por meio de cursos de pós-graduação, seja pelas abordagens trazidas pelos alunos das turmas que esse conduz o ensino-aprendizagem.

compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta, as dificuldades. Dessa análise crítica, à luz dos saberes disciplinares, é possível apontar as transformações necessárias no trabalho docente, nas instituições (p. 55).

Além desse modo de enxergar a realidade do exercício do estágio, as autoras supracitadas contribuem com o estudo afirmando que esse momento na licenciatura não se delimita somente ao momento de prática, uma vez que, podemos considera-lo como:

[...] um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas. Nesse sentido, o estágio poderá se constituir em atividade de pesquisa. (PIMENTA e LIMA, 2006, p. 6).

O estágio supervisionado sendo considerado como esse campo de conhecimento, imediatamente a ideia de ser único e exclusivamente o momento da prática, é rompida. Além do mais, uma discussão sobre o estágio como articulador entre teoria e prática pode ser tecida, dado que relacionar teoria e prática no estágio é algo carregado de complexidade nos momentos em que se auxilia na construção formativa dos docentes, uma vez que as ações que não são de acordo com a teoria explanada durante o curso, logo são enquadradas como teorias falhas, por serem dificilmente enfrentadas no cotidiano escolar. Então, o estágio, no meio desse conflito empírico e teórico, tem o papel de instaurar um pensamento crítico a respeito da própria postura docente e de suas práticas pedagógicas (SANTOS, 2004).

Intrínseco ao estágio, encontra-se uma intencionalidade de aproximação entre universidade e instituição escolar, que, metaforicamente, pode ser comparado a uma ponte, onde o estágio supervisionado e os estagiários seriam essa ponte que liga as duas instituições supracitadas (LIMA, 2008). A partir dessa analogia, entende-se que o estágio como uma ponte do saber, que liga a vida universitária à vida na Educação Básica. Portanto, o estágio tem como fator crucial uma junção do mundo teórico sobre os estudos que concernem a Educação Básica à prática cotidiana que lá ocorre, e ampara-se em um pensamento de que as construções ou ressignificações que são realizadas entre a articulação teórico-prática devem ser socializadas. Quanto a isso, Martins e Almeida (2018, p. 03) afirmam que:

A experiência de Estágio nas escolas precisa ser acompanhada de momentos na Universidade que possam discutir e problematizar o que foi vivenciado, analisando as possibilidades e dificuldades daquele momento, oportunizando um diálogo entre o escrito e o vivido, possibilitando trocas entre os estagiários a partir da partilha dos diversos depoimentos do que fora vivenciado nas instituições da educação básica.

Desprendendo-se de uma concepção tecnicista e de cumprimento das burocracias que o estágio supervisionado carrega consigo, podemos enxergar que esse momento na graduação vai além, pois

Não é suficiente, para ser professor, saber os conteúdos dos manuais e dos tratados, conhecer as teorias da aprendizagem, as técnicas de manejo de classe e de avaliação, saber de cor a cronologia dos acontecimentos educativos, nomear as diversas pedagogias da história. Para ser professor é preciso conhecer o seu papel, sua razão profissional – ajudar os alunos a ver e compreender a realidade, expressar-se e expressar a realidade, descobrir e assumir a responsabilidade de ser elemento de mudança dessa realidade (ANDRADE, 2005, p. 21)

Tais elementos que estão inseridos no pensamento explicitado anteriormente, advém para o público docente por meio das diversas reflexões e questionamentos sobre o que é o ser docente, qual a função social da escola, e entre outros. Contudo, o Estágio deve ser pensado de modo a possibilitar que os estagiários(as) mergulhem no universo da constituição de identidade profissional e do movimento de *práxis* docente, tornando essa uma ação docente reflexiva-crítica, tanto para a construção individual, como para uma construção coletiva do que é a instituição escolar no meio de vivências.

Falar em ações docentes nos remete à construção teórico-prática do ato de professorar, onde mostra-se que é crucial questionar-se sobre qual momento o estudante de graduação torna-se um docente, pronto para assumir o papel do magistério. O estágio pode ser considerado como um dos períodos responsáveis por essa incorporação profissional.

Há grande necessidade de que o estagiário encontre o seu *lugar* na escola, dentro das relações de que participa e que o Estágio inclua no seu projeto uma proposta de mudança de enfoque, sugerindo que os alunos reconheçam sua própria presença e o seu papel no local do estágio, em vez de focalizarem suas atenções apenas nos fracassos encontrados. Dessa forma, o período do Estágio/Prática de Ensino, mesmo que transitório, pode tornar-se um exercício de participação, de conquista e negociação sobre as aprendizagens profissionais que a escola pode proporcionar. (LIMA, 2008, p. 200-201).

Os movimentos de confronto teórico e prático que ocorrem no estágio tendem a guiar questionamentos sobre o modo de como desempenharemos o exercício da docência futuramente, pensa-se assim, diretamente, na nossa construção da identidade profissional docente (LIMA, 2008). Falar em identidade é ter em mente uma construção contínua, uma vez que, com base no pensamento de Stuart Hall (2011), quando são apresentadas vertentes identitárias que caracterizam a identidade da população, delimita-se que essa é “[...] uma “celebração móvel”]: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais

somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2011, p. 12-13). Portanto, acredita-se que a identidade, seja qual ela for, é um elemento pessoal de alteração constante, que dificilmente será unificada e completa.

Compreende-se que a identidade docente é construída em inúmeros momentos, principalmente quando o estudante de graduação, em sua formação inicial, se direciona a escola, seja para realizar observações, regências e até mesmo no período de escrita do relatório de estágio, dado que “a identidade se constrói com base no confronto entre as teorias e as práticas, na análise sistemática das práticas à luz das teorias, na elaboração de teorias, o que permite caracterizar o estágio como um espaço de mediação reflexiva entre a universidade, a escola e a sociedade” (PIMENTA e LIMA, 2014, p. 112), e pode-se considerar que esses momentos citados anteriormente, são agente ativos desses embates entre teoria e prática.

A identidade profissional docente, com base na visão epistemológica estabelecida por Pimenta (1999 *apud* LIMA, 2001, p. 129) pode ser entendida como algo que nunca terá uma construção consolidada, já que

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Se constrói, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

Contudo, interpreta-se, com auxílio de Freitas, Costa e Lima (2017), que o período em que o estudante encontra-se no estágio não deve ser enxergado somente como mero cumprimento burocrático de uma componente obrigatória, mas vê-lo como uma oportunidade de construção da identidade profissional docente, pois “[...] o estágio supervisionado adequa a constituição de atitudes críticas e reflexivas sobre o processo de ensino e aprendizagem, ocasionando a construção e formação de atitudes reflexivas, questionadoras e transformadoras sobre as práticas de ensino” (FREITAS, COSTA e LIMA, 2017, p. 38).

No estágio, além de construirmos a identidade docente com ajuda dos processos práticos nas regências, podemos dizer que as várias estratégias de ensino são desenvolvidas no pensamento do discente, porém, é de suma importância que o estagiário perceba que o currículo



escolar do modo como estrutura-se, com um pensamento ideológico branco e eurocêntrico, findando por não pensar uma educação contextualizada e em um fenômeno antirracista no seio da instituição. Portanto, julga-se importante que a práxis seja incorporada como uma ferramenta de ensino que visa a desconstrução colonizadora dos currículos e das mentes.

A escola, em meio à sociedade que partilha do pensamento colonizado e racista, tem como principal tarefa reger os acontecimentos do ensino-aprendizagem no caminho da descolonização dos pensamentos. Para isso, existe um conceito muito utilizado quando falamos em estágio, que é a práxis. Lima e Gonçalves (2009, p. 2006) conceituam esse fenômeno afirmando que:

[...] a *práxis* se refere ao atuar responsável, independente e guiado pelas idéias do homem. Quando se dá a instrumentalização de um objeto ou poíesis isso aponta para um resultado concreto, e numa obra, o objeto realizado só recebe seu valor e sentido ao final. De forma contrária, o atuar prático sempre leva um sentido e um valor em si mesmo e já cumpre seu objetivo pelo mero fato de se suceder como algo correto e justo, independentemente se o agente atinge na realidade o que desejava mediante sua ação.

Em resumo, a práxis docente é um movimento que articula teoria e prática indissociáveis para o direcionamento do ensino-aprendizagem do público estudantil, tendo como premissa uma ação refletida nas ações pedagógicas dos docentes.

Diante de todas as epistemologias teóricas apresentadas durante a extensão desse capítulo, entendemos que o momento do estágio deixou de ser somente o cumprimento das burocracias formativas e passou a ser percebidos como uma ferramenta de usos relacionados a pesquisa, reflexões e construções coletivas e pessoais. Contudo, é mais que crucial explicitar que o desenvolvimento teórico realizado condiz mais a realidade das demais licenciaturas, uma vez que o estágio no curso de Pedagogia pode ser considerado como mais um momento na escola, já que desde o primeiro semestre o corpo discente é levado a observar e desenvolver práticas de ensino. Portanto, todas as premissas que o estágio carrega consigo, os alunos e alunas de Pedagogia realizam, mesmo que inconscientemente, no planejamento e prática de suas ações, porém cabe aqui afirmar que as experiências advindas nos momentos de estágio são singulares para a carreira acadêmica dos estudantes, pois é algo mais intensivo e continuado, diferente do sentido contido na prática de ensino. Além de o estágio poder ser considerado como ferramenta de conscientização e mudança no cenário educacional, para tanto, necessita, a nível curricular, de uma inclusão das relações étnico-raciais nas suas práticas.

## **CAPÍTULO 2 – RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ESTÁGIO: UMA NECESSIDADE CURRICULAR**

O presente capítulo está estruturado em dois tópicos, onde esses têm como título *Colonização e a questão racial no contexto histórico brasileiro* e *O reflexo colonial nas relações étnico-raciais no ambiente escolar*. Em linhas gerais, esta divisão tem como objetivo estabelecer um delineamento histórico e social, para enfatizar o recorte institucional e demonstrar a necessidade que há no trato das relações étnico-raciais na escola. Primeiramente, relata-se a história do período colonial que culminou na necessidade de acesso à educação e saúde pela população negra após a pseudo-abolição da escravatura em 1888. Em seguida, salienta-se sobre o reflexo desse processo de colonização na educação, demonstrando a necessidade que há de inserção e reformulação de epistemologias negras no espaço escolar, que comumente faz a manutenção do racismo e da hierarquia socio-racial no seio brasileiro. Dessa forma, é estabelecida uma ligação entre as temáticas abordadas e o capítulo seguinte.

### **2.1 – Colonização e a questão racial no contexto histórico brasileiro**

O Brasil é marcado por um passado de dor, lutas e resistência no que diz respeito a sua história, o que vai totalmente contra alguns discursos feitos nas instituições escolares de pacificidade e romantização da colonização que no Brasil ocorreu, Gilberto Freyre (2003, p. 58) afirma que:

Considerada de modo geral, a formação brasileira tem sido, na verdade, como já salientamos às primeiras páginas deste ensaio, um processo de equilíbrio de antagonismos. Antagonismos de economia e de cultura. A cultura européia e a indígena. A européia e a africana. A africana e a indígena. A economia agrária e a pastoril. A agrária e a mineira. O católico e o herege. O jesuíta e o fazendeiro. O bandeirante e o senhor de engenho. O paulista e o emboaba. O pernambucano e o mascate. O grande proprietário e o pária. O bacharel e o analfabeto. Mas predominando sobre todos os antagonismos, o mais geral e o mais profundo: o senhor e o escravo.

Em outras palavras, o referido autor impõe que a colonização portuguesa no Brasil aconteceu de modo equilibrado entre as divergências ideológicas das populações negras, indígenas e portuguesas na época.

Gilberto Freyre caracterizou a vasta família patriarcal dos latifúndios escravagistas dos séculos XVI e XVII como um caldeirão de mistura inter-racial que harmonizou diferenças e diluiu conflitos, possibilitando uma assimilação extraordinária, criando, assim, um novo povo brasileiro. A mistura de raças produziu uma unidade de opostos entre os estoques raciais, incluindo os senhores brancos e os escravos negros (RODRIGUES, 2005, p. 21)

Apesar do pensamento freyriano ainda permear o corpo social brasileiro, sobretudo no espaço escolar, sabe-se que o passado do país é marcado pela escravização desumana da população negra, mas não esquecendo do genocídio que a população indígena enfrentou com a invasão portuguesa, pois antes de ocorrer o tráfico significativo da população africana, os portugueses realizaram uma tentativa de escravizar a população indígena que estavam ocupando a costa brasileira, mas essa prática não durou muito tempo por conta de impedimentos como epidemias, fugas e entre outros, que foram os elementos que dificultaram a constituição de comércios que conseguissem atender à grande demanda de mão-de-obra que os colonos estavam necessitando. Segundo Fausto e Fausto (1994, p. 28) existem duas formas de sujeição que os portugueses tentaram impor aos indígenas:

Uma delas, realizada pelos colonos segundo um frio cálculo econômico, consistiu na escravização pura e simples. A outra foi tentada pelas ordens religiosas, principalmente pelos jesuítas, por motivos que tinham muito a ver com suas concepções missionárias. Ela consistiu no esforço em transformar os índios, através do ensino, em "bons cristãos", reunindo-os em pequenos povoados ou aldeias. Ser "bom cristão" significava também adquirir os hábitos de trabalho dos europeus, com o que se criaria um grupo de cultivadores indígenas flexível às necessidades da Colônia.

A população negra, em grande escala, foi trazida do continente africano de modo violento, para Albuquerque e Filho (2006, p. 39) “os números não são precisos, mas estima-se que, entre o século XVI e meados do século XIX, mais de 11 milhões de homens, mulheres e crianças africanos foram transportados para as Américas”. Foi, desde o modo de condução como esses viveram aqui até a “abolição”, um período marcado por sofrimento, ao mesmo tempo em que lutavam internamente contra o sistema que aos poucos utilizavam o sangue negro para construir o país que conhecemos hoje.

A retirada violenta de africanos de suas comunidades, conduzidos para trabalhar como escravos em terras distantes, foi a solução encontrada pelas potências coloniais européias para povoar e explorar as riquezas tropicais e minerais das colônias no Novo Mundo. A colônia portuguesa (o Brasil) dependia de grande suprimento de africanos para atender às necessidades crescentes de uma economia carente de mão-de-obra. A migração transatlântica forçada foi a principal fonte de renovação da população cativa no Brasil, especialmente nas áreas ligadas à agricultura de exportação, como cana-de-açúcar. Submetida a péssimas condições de vida e maus-tratos, a população escrava não se reproduzia na mesma proporção da população livre (ALBUQUERQUE e FILHO, 2006, p. 39).

Diversos territórios brasileiros foram povoados pela população negra-africana, e por vários anos a forma lucrativa que consolidou aos poucos a riqueza no Brasil através do

consumo, produção ou exportação foi pela exploração da mão-de-obra escravizada desse povo supracitado, por cerca de trezentos anos. Nos inúmeros âmbitos que fizeram parte dessa história, a população escravizada era forçada a desempenhar papéis não somente em espaços agrários, que comumente pesquisadores ligam a escravização ao trabalho braçal, mas existiram um grande quantitativo de escravizados no Nordeste que utilizaram seus saberes técnicos para conduzir trabalhos que firmam o povo africano como detentores de conhecimentos tecnológicos. Confirmar-se isso a partir de Santos e Cunha (2010, p. 04):

Existe dificuldade em relacionar trabalho com tecnologias, mão de obra africana com o desenvolvimento econômico da colônia e do império no Brasil. A mão de obra africana ainda é em muito pensada como vindo de sociedades primitivas sem um enorme legado material de conhecimento tecnológico nas áreas da agricultura, mineração, manufatura, metalurgia, navegação, construção e comércio.

Em vista dos constantes maus tratados e a condição de vida deplorável que a população negra enfrentava, a história da colonização e escravização brasileira é marcada por diversos processos de resistência e lutas. Essas se caracterizam desde sabotagens na produção até fugas individuais e coletivas. Por sua vez, as fugas eram constantes, aconteciam para vários lugares e por diversos motivos, às vezes

[...] os cativos se ausentavam apenas por tempo suficiente para pressionar o senhor a negociar melhores condições de trabalho, moradia e alimentação, para convencê-lo a dispensar um malvado feitor, a manter na mesma fazenda uma família escrava, a cumprir acordos já firmados ou até para conseguir ser vendido a outro senhor (ALBUQUERQUE e FILHO, 2006, p. 117).

Para tanto, existiram espaços nomeados de quilombos que concentraram a força e a luta pela liberdade, acredita-se que esse é o espaço no qual deu origem ao Movimento Negro no Brasil, pois é a aglomeração organizada do coletivo de negros fugidos, que reivindicavam e resistiam à opressão vinda dos senhores escravocratas (ALBUQUERQUE e FILHO, 2006).

A partir do ano de 1860 até 1888, foram sancionadas uma pluralidade de leis que pautavam uma “libertação” e “aquisição de direitos” para a população negra que muito já enfrentado o processo escravagista. A caracterização de legislações que não contribuíram para uma real libertação da população mencionada marcou esse período, em meio a diversas instituições legais pelo governo, exemplifico a lei nº 2040, de 28 setembro de 1871, que ficou conhecida como Lei do Ventre Livre, por meio dessa

[...] ficavam livres as crianças recém-nascidas das mulheres escravas, obrigando seus senhores a cuidar delas até a idade de oito anos. Daí por diante os senhores poderiam optar entre receber do governo uma indenização de 600

mil réis ou utilizarem o trabalho dos menores até a idade de vinte e um ano. (ALBUQUERQUE e FILHO, 2006, p. 177)

Contudo, enxerga-se que essa foi somente mais um dos meios de benefício da classe que detinham os meios de produção, uma vez que ficou institucionalizado a troca de capital pelo corpo negro, objetificando e os reduzindo a meros produtos, como já haviam sido vistos até o presente momento.

Diversas tensões vinham assombrando a sociedade brasileira, como pressões das resistências negras e dos movimentos abolicionistas. Socialmente se construiu uma figura representativa da princesa Isabel ligada a responsabilidade da promulgação da Lei 13 de maio de 1888, que prometeu uma libertação definitiva da população negra do processo de escravização, no qual foi festejada pela população escravizada. A citada lei que garantiu uma liberação da condição de escravizado, não pensou em reparar os inúmeros incentivos governamentais que afetaram diretamente o negro no Brasil, para tanto é necessário pensar sobre a condição de vida que os “ex-escravizados” foram postos, pois como esses não receberam devolutiva governamental, como realizam com estrangeiros para o projeto de branqueamento brasileiro, no qual ganharam terras e recompensas financeiras, a população negra se viu na situação de negociar suas condições para a moradia nas fazendas que há poucos dias estavam como escravizados, e comumente essa ação não tinha como pauta o pagamento com capital, mas sim apenas com comida e local para morar (ALBUQUERQUE e FILHO, 2006).

Para reparar a dívida histórica que fez com que uma quantidade significativa de escravizados fossem mortos, a política do fim da escravização no Brasil, segundo a população negra, ex-escravizada e dos movimentos abolicionistas, deveriam ter garantido aos negros o acesso à terra, direitos de cidadania e, principalmente à educação, já que se acreditava que a instrução garantia a inclusão social. Então, para ocorrer uma mudança no cenário racial do Brasil, o Movimento Negro, intelectuais negros, entre outros, enxergam a Educação como um espaço favorável para que pudessem ser incluídos nesse sistema a conscientização da real situação racial e étnica no país. Todos os agentes educacionais, conforme destaca Oliveira (2008, p. 91) podem “criar ações pedagógicas de combate ao racismo e às discriminações, que venha a construir e reconstruir a consciência negra, entre negros e brancos”.

Entre estes agentes, os docentes, mais especificamente do curso de Pedagogia, que estão em processo de formação inicial devem pautar essas questões a partir da estrutura do curso, evidenciando o quão importante é incluímos no ensino-aprendizagem a abordagem

dessas relações e para desconstruirmos todo esse processo negativo na história brasileira, que assola diretamente a população negra. Isto é, consolidar uma formação de mulheres e homens que se comprometam a discutir questões em um contexto geral, que valorize os conhecimentos advindos de diversos povos, levando em conta as visões de mundo, experiências históricas, contribuições de diferentes populações para a construção social e nacional (SILVA, 2007) e proporcionar a inclusão de todas as populações no universo escolar, sendo tratadas de modo igual, sem distinção de classe, gênero e, principalmente, raça.

É de suma importância realizar essa abordagem por conta de ser perceptível um reflexo de desigualdade quando se observa o cenário educacional e o negro. Para abordar isso, recorro a Gonçalves e Silva (2000), onde afirmam que os problemas educacionais foram tão enraizados que no século XX que o avanço da tecnologia não foi capaz de solucionar, mas sim de contribuir com o agravamento das desigualdades, além disso afirmam que o abandono e a exclusão são fatores estruturantes da atual situação escolar da população negra no Brasil. Contudo, foi necessário estabelecer organizações institucionais que ajudassem essa camada social a se inserir na sociedade moderna, como foi o caso de protestos populares, partidos políticos e políticas públicas.

Ao realizarmos uma observação panorâmica sobre a colonização brasileira e o quão foram negados os direitos à população negra, podemos considerar que essa, desde o início, é fincada em uma estrutura que, por conta desse sistema, enraizou um pensamento racista como fruto da configuração colonial. Para abordarmos racismo, é crucial falarmos primeiramente sobre raça. Em um sentido histórico o termo raça foi, por muito tempo, relacionado ao campo das ciências biológicas, onde através de estudos criaram-se teorias que foram utilizadas para estabelecer e estruturar uma teoria racista que pautava o pouco conhecimento, em comparação com a população branca e europeia (BRASIL, 2004). A partir disso, entende-se que a caracterização biológica dos seres humanos não evidencia as diferenças raciais que estes possuem, podendo ser atestado por Pena (2008 *apud* LIMA, 2017, p. 28), que “É fácil distinguir fenotipicamente um europeu de um africano ou de um asiático, mas tal facilidade desaparece completamente quando procuramos evidências dessas diferenças ‘raciais’ nos respectivos genomas”. Portanto, raça é um conceito sustentado teoricamente relacionado a um cunho social e político (LIMA, 2017), que não é alicerçado em pesquisas genéticas ou sistemas de classificação universal (D’ADESKY, 2009).

De acordo com D’Adesky (2009) diz respeito simbolicamente a uma origem comum, que evidencia a continuidade das descendências, com ligações de parentescos, características

físicas e, a considerar também, psicológicas e sociais. Existe uma reação diversa quando se utiliza o termo raça, Gomes (2005, p. 45) nos evidencia que

Essa reação tão diversa em relação ao uso do termo “raça” para nomear, identificar ou falar sobre pessoas negras deve-se, também, ao fato de que a “raça” nos remete ao racismo, aos ranços da escravidão e às imagens que construímos sobre “ser negro” e “ser branco” em nosso país.

Então, sabe-se que o termo raça pode ser classificado como ambíguo (GOMES, 2005), pois relaciona direto com o racismo, quando é utilizado para estabelecer uma hierarquia social e racial; e a um antirracismo, quando determina o direcionamento a respeito de uma luta coletiva (LIMA, 2017), para, por exemplo, conseguir alcançar a inclusão do ensino das epistemologias que embasam a cultura brasileira – africana, afro-brasileira e indígena. Assim sendo, raça está ligada diretamente ao racismo, pois, segundo Gomes (2005, p. 45), “[...] raça ainda é o termo que consegue dar a dimensão mais próxima da verdadeira discriminação contra os negros, ou melhor, do que é o racismo que afeta as pessoas negras da nossa sociedade”.

O termo racismo faz referência a um tipo de pensamento e ação advinda da sociedade, que contribui com o processo de instaurar uma hierarquização baseada em aspectos que se correlacionem à curvatura do cabelo, cor de pele, o tamanho no nariz e dos lábios, e marcado por outros fenótipos que remetam a negritude uma pessoa. Concomitante, instaura a superioridade da população não-negra, com a cultura, estética e conhecimentos, e isso acontece a partir do uso de costumes, teorias e discursos contra a população negra. Gomes (2005, p. 52) confirma isso quando aborda que:

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

A autora supracitada afirma que o comportamento racista está presente na humanidade, em diversos contextos e sociedades. Conseqüentemente, esse está intrínseco no sistema escolar, evidenciando epistemologias – ao mesmo tempo em que exclui outras; contribuindo para a hierarquização racial, de gênero e religiosa; e legitimando discursos da falsa democracia racial brasileira, o ideal do embranquecimento e o Brasil como “paraíso racial”.

## 2.2 – O reflexo colonial nas relações étnico-raciais no ambiente escolar

A construção social do Brasil foi estabelecida por meio de processos excludentes, racistas e discriminatórios, no qual difunde-se, até hoje, uma ideia de que é preciso conservar as relações de poder, os modos de pensar e uma hierarquia racial configurada nos moldes coloniais. Assim, são enraizadas as relações sociais, que permeiam diretamente o universo escolar, desde o período dos colégios jesuítas à contemporaneidade, já que por mais que a escola esteja amparada em documentos legais que instituem a difusão de princípios como a justiça e a igualdade, reforça, através da formação docente, do currículo e das práticas pedagógicas, uma visão única e sem pluralidade do corpo social, propiciando representações que desvalorizam os diferentes e direcionam uma percepção de inferioridade inata e incorrigível (SILVA, 2007).

De séculos passados até a contemporaneidade existe marcação da forte corrente de pensamento eurocêntrica que tem prevalecido socialmente em diversas instituições escolares, que são estruturadas com base em um ensino tradicional que reforça a cada vez mais as desigualdades de classe, gênero e raça. Essas desigualdades se fazem presentes principalmente nos currículos da escola, demarcando que há uma herança colonial, que não se encerra com o final do período colonialista, e que a prática de realizar a “conversão” do modo de ver o mundo, como aconteceu com nativos e africanos, se mantém viva até hoje (FERREIRA e SILVA, 2013) por meio de um ciclo que inicia na construção curricular dos cursos de licenciatura – que, no caso, estamos fazendo um recorte no olhar para a Pedagogia –; que influenciam nas práticas de estágio – seja na Educação Infantil, Anos Iniciais, EJA ou Gestão –; que constroem e reformulam os currículos escolares; e culminam nas ações educativas realizadas em sala de aula.

A negação da diversidade nas práticas escolares tem fomentado um sentimento de não pertencimento social às populações pobres, negras e indígenas, resultando na tentativa de assimilação europeia na cultura desses (SILVA, 2007), impondo assim a figura do branco europeu como auge cultural. Entretanto, é necessário que reformulemos a configuração curricular da escola, não modo radical e imediato, mas por meio, inicialmente, das problematizações em sala de aula, que iniciam nos estágios supervisionados no período da graduação. Para que possamos começar a inserir discussões na escola sobre esse modelo tradicional, que é funcional, mas acaba por excluir populações, tanto das ações pedagógicas como do currículo da escola, precisamos tomar consciência da estrutura escolar como política, social e cultural. Tudo isso deve ser pensado, metaforicamente, como uma casa em reforma, onde é preciso retirar algumas paredes, para consolidar algo melhor e mais funcional. Assim,



para isso acontecer, é viável que possamos entender o que é o currículo escolar, qual a sua função e impacto que causa na estrutura da escola.

O currículo é uma palavra que tem origem no latim (*curriculum*), que socialmente costuma-se atribuir um sentido duplo, onde de um lado acredita-se que esse carrega uma noção de trajetória exclusivamente profissional; de outro entende-se como uma construção de um plano de carreira ligado diretamente aos âmbitos estudantis. Pode-se perceber uma semelhança nesse pensamento dicotômico sobre o currículo: os dois sentidos, basicamente, representam uma expressão e proposta de organização dos segmentos e fragmentos de determinados conteúdos (SACRISTÁN, 2013). O entendimento a respeito desse documento não se centraliza em apenas uma definição moldada, ao contrário, o seu conceito é amplo e não consolidado no universo teórico dos estudos curriculares, assim não há uma definição exata do que é o currículo, seja em qual âmbito for. Com recorte no âmbito escolar, Moreira e Candau (2007) destacam aspectos que esse tem na instituição escolar: objetivos, conteúdos, aprendizagens, planos e avaliações. Além disso, existe outro currículo nessa instituição, denominado de currículo oculto. Esse é responsável pelas ações desempenhadas no dia-a-dia na sala de aula, que não estão institucionalizadas, como o modo que são regidas as aulas, a configuração que está no cotidiano e o pensamento instaurado nesse espaço. Ou seja, o currículo oculto pode ser considerado como as atitudes e valores transmitidos cotidianamente nas relações e práticas educacionais na escola, que são desenvolvidas pelos docentes (MOREIRA e CANDAU, 2007).

Incorporado nesse universo, o currículo estabelece ideias de organização, incluindo que a escola precisa de classes, métodos e graus, dado que essas ideias facilitaria os processos de aprendizagem, fazendo com que agrupassem para facilitar o regimento dos alunos; métodos para estruturar e proporcionar sequencias ordenadas de exercícios; e graus para estabelecer o tempo que ocorrerá o processo gradativo de escolarização (SACRISTÁN, 2013).

Tudo isso sendo sustentado por um currículo estabelecido em um direcionamento que transmita conceitos e estudos sobre determinadas coisas, direcionada a partir de uma determinada camada populacional, baseado em interesses ideológicos e políticos. Com os diversos paradoxos institucionais e curriculares, podemos considerar que, em meio a diversos questionamentos, o currículo é uma ferramenta de poder, não neutra, que sempre pauta determinadas epistemologias que servem de base para o molde dos pensamentos sociais (PACHECO, 2000).

De acordo com Silva (2013), que fortifica a argumentação do autor citado anteriormente, afirma que nos estudos das teorias do currículo, questionam-se sobre qual o

poder que está inserido nesse e como é utilizado para a condução determinados saberes, ao mesmo tempo que exclui epistemologias socialmente vistas sem teor educacional, por exemplo, como as que advém da população negra e indígena. Assim, entende que:

O currículo está estreitamente relacionado às estruturas econômicas e sociais amplas. O currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos. [...] o currículo não é organizado através de processo de seleção que recorre às fontes imparciais da filosofia ou dos valores supostamente consensuais da sociedade. O conhecimento corporificado no currículo é um conhecimento particular. A seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes. (SILVA, 2013, p. 46)

São atribuídas algumas caracterizações ao currículo, destaco duas: a ideologia, que “[...] é constituída por aquelas crenças que nos levam a aceitar as estruturas sociais (capitalistas) existentes como boas e desejáveis” (SILVA, 2013, p. 31); e a reprodução, no qual consiste em difundir o capital cultural da classe dominante, como costumes, hábitos e valores, evidenciando uma cultura, concomitante oculta outras (SILVA, 2013). Acrescenta caracterizando a escola como um aparelho de reprodução ideológica da cultura hegemônica, que atinge praticamente a maior parte do corpo social por um longo período, através do seu currículo colonizado.

A escola atua ideologicamente através do seu currículo, seja de uma forma mais direta, através das matérias mais suscetíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a desejabilidade das estruturas sociais existentes, como Estudos Sociais, História, Geografia, por exemplo; seja de uma forma mais indireta, através de disciplinas mais "técnicas", como Ciências e Matemática. Além disso, a ideologia atua de forma discriminatória: ela inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e a controlar. Essa diferenciação é garantida pelos mecanismos seletivos que fazem com que as crianças das classes dominadas sejam expelidas da escola antes de chegarem àqueles níveis onde se aprendem os hábitos e habilidades próprios das classes dominantes. (SILVA, 2013, p. 31-32)

A colonização curricular diz respeito a uma imposição sociocultural com base na seleção de conhecimentos, que costumam impor o indivíduo oprimido e subalternizado como não produtor de epistemologias, assim como o molda para a não consciência crítica-reflexiva, fazendo assim com que esse aceite e permaneça na base piramidal de uma sociedade capitalista que é alimentada pela inferiorização de uns e superiorização de outros.

O conhecimento selecionado é o que irá garantir a posição hegemônica do padrão eurocentrado na sociedade, através de práticas que privilegiam a transmissão de saberes propedêuticos que são “depositados” no outro, colonizando-o, subalternizando-o, oprimindo-o. Os efeitos desse tipo de “currículo colonizado” e monocultural, apesar de seu poder destruidor, são praticados através de artimanhas sutis, porém contundentes, como a negação do conflito e o silenciamento dos

subalternizados através da imposição do padrão hegemônico que, sob o jugo da colonialidade do ser, não ousa questioná-lo. De acordo com Silva, D. (2000), através de práticas baseadas no modelo eurocêntrico, as escolas acabam por reproduzir esse quadro negando e silenciando as diferenças presentes no universo escolar e na sociedade (FERREIRA e SILVA, 2013, p. 28)

É nesse sentido que entra na discussão teórica a necessidade da descolonização curricular, uma vez que existe uma ótica que enxerga o currículo como:

[...] o espaço em que se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. É por meio do currículo que certos grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade”. O currículo representa, assim, um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais. O currículo é, por consequência, um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do(a) estudante (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 28).

Assim, é direcionado a população negra uma tentativa de apagamento cultural, que representa a imagem dessa população como subalterna, ausente dos materiais didáticos e das discussões em sala, sendo ausente na graduação, que permeia o estágio e culmina na escola. Com isso, visando uma preservação e difusão da cultura afro-brasileira, africana e indígena, enxerga-se uma indispensabilidade da descolonização dos documentos curriculares.

Tendo em vista o apagamento explícito dos saberes advindos das populações africanas e afro-brasileiras no currículo escolar, a descolonização surge como ferramenta crucial para questionar e incorporar saberes que são reduzidos a meros conhecimentos sem fundamentos científicos. No contexto brasileiro, “descolonização e educação é uma iniciativa que procura restituir aos descendentes das populações aborígenes e africanas a compreensão e dignidade de seu sistema de pensamento, de sua alteridade civilizatória, superando as relações de prolongação colonial” (LUZ, 2013, p. 22). A partir disso, adota-se o pensamento de Gomes (2012, p. 102) para afirmar que:

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciámos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do carácter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos.

A prática de descolonizar os currículos e as atuações nas aulas incorporam nos profissionais, em formação inicial ou não, a renovação baseada em uma consolidação teórica e prática, acrescentando novos métodos no fazer pedagógico e nas relações interpessoais no

âmbito educacional, proporcionando a inserção de sujeitos antes silenciados e epistemologias excluídas. Implicando no conflito, confronto, negociações e produção de algo novo, que permeiam o processo de descolonização mais enraizado do saber e poder que o currículo carrega consigo, estando perante a uma construção histórica, econômica e de visões de mundo, que o processo de descolonização visa superar a perspectiva eurocêntrica do conhecimento, assim direciona a formação docente, currículo, escola e professoras esse desafio (GOMES, 2012).

É com base nessa necessidade, amparada pelo histórico de lutas e resistências que a população negra enfrenta e enfrentou, que surgem as políticas afirmativas, no qual permeiam o ambiente curricular da Educação e legalmente visa o processo de descolonização dos currículos na educação brasileira. A Lei 10.639/03 é uma das ferramentas utilizadas para essa ação, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – nº 9.394/96): “Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências” (BRASIL, 2003). Cria-se assim uma obrigatoriedade para o trato dos elementos na lei citados, como modo inicial para a reparação histórica que difundiu o pensamento racista e a hegemonia branca no país. É crucial destacar que:

Em 2004, o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004 são aprovados pelo Conselho Nacional de Educação. Ambos regulamentam e instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Em 2009, é lançado pelo Ministério da Educação e pela Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, o Plano Nacional de Implementação das referidas diretrizes curriculares (GOMES, 2011, p. 115).

As políticas direcionadas para a atuação docente com base nessa perspectiva de rompimento da herança colonial sugerem que isso seja realizado não somente em sala de aula, pois sabemos que as atuações que lá ocorrem são originadas de um currículo que estrutura a escola, que é pensado por profissionais formados nas diversas graduações, em destaque nos cursos de Pedagogia, que firma suas práticas colonizadas nos estágios, a partir de um fardo do colonialismo que também está na matriz curricular.

De acordo com Kern (2014, p. 336)

O currículo escolar e universitário se constituiu historicamente como objeto das tensões em torno da definição do caráter nacional, que deveria ser construído através das práticas desenvolvidas em instituições educacionais, principalmente no âmbito do ensino escolar e universitário.

Assim, é de suma importância entender que não é somente a escola que enraizada no racismo, preconceito e que difunde o pensamento eurocêntrico, as universidades, que formam os profissionais das licenciaturas, encontram-se semelhantemente nesse âmbito.

Resta-nos enxergar que as políticas de ações afirmativas devem permear a mudança curricular também na universidade, para efetivar uma mudança sólida no espaço da escola, pois aqui acredita que para uma solidificação de uma educação antirracista, desenvolvida pelos professores-pesquisadores advindos do curso de Pedagogia. Deve-se haver uma reestruturação curricular para incorporar as epistemologias contra hegemônicas, por exemplo, de base africana, afro-brasileira e indígenas, que “através do currículo, a proposta de uma reeducação das relações étnico-raciais mantém uma íntima relação de imanência com o que chamei de dimensão política da raça e das relações raciais, formando um vínculo discursivo explícito” (KERN, 2014, p. 341).

Em vista disso, a educação no Brasil, que está em meio a um contexto que carrega consigo a diversidade, seja ela cultural, racial ou étnica, tem o dever de incluir na condução do ensino-aprendizagem dos profissionais – sejam eles em momento de discussões teóricas, formações continuadas, ou, principalmente nos momentos de estágio supervisionado – a evidência da educação para caminhos de rompimento da figura representativa de negros como inferiores, de modo a efetivar uma descolonização curricular nas escolas e nas formações, facilitando a relação entre conhecimentos populares e científicos, para que haja uma aproximação das epistemologias que o currículo, em sua construção, nega. Em outras palavras, o estágio supervisionado na graduação em Pedagogia, tem a capacidade de auxiliar na mudança educacional, ao estar carregado com a perspectiva antirracista, pois conscientiza o público em formação e estimula o desenvolvimento, futuramente, de uma condução do ensino-aprendizagem que não contribua com a colonização do saber, com violências às crianças negras e suas infâncias, de modo que desempenhe a inclusão de uma formação antirracista, a partir das potencialidades formativas presentes nos estágios, para facilitar uma formação crítica-reflexiva para o funcionamento escolar e, conseqüentemente, da educação pública.

## **CAPÍTULO 03 – A POTENCIALIDADE DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS NA PERSPECTIVA ANTIRRACISTA**

De acordo com o passado colonial que espelha a formação escolar e suas relações interpessoais, que excluem corpos e mantém uma hierarquia sócio racial pautada no racismo, este capítulo trata sobre a consolidação da formação de pedagogos, numa perspectiva antirracista, a partir dos estágios supervisionados legalmente assegurados para os pedagogos(as). Por consequência, aborda-se o estágio supervisionado e as potencialidades para a formação de pedagogos, destacando os elementos que estão intrínsecos nos momentos teórico-prático que detêm potencial para a formação antirracista. Posteriormente, destaca-se a presença das relações étnico-raciais na Pedagogia, por via da conscientização de inserção das epistemologias afro-diaspóricas e africanas para o progresso da educação. Por fim, traz para discussão a exemplificação da Pedagogia da UNILAB (CE), para demonstrar a funcionalidade do curso, em bases afrocentricas, que imerge os estudantes em quatro momentos de estágios supervisionados que firmam uma formação antirracista no contexto do Maciço de Baturité (Ceará).

### **3.1 – Estágio supervisionado e a potencialidade na formação de pedagogos**

A formação nos cursos de Pedagogia sustenta uma edificação profissional que fará com que os que por ela passarem, estejam aptos a desenvolver atividades de cunho educativo, seja em qual espaço for, e o desempenho da gestão em órgãos ligados ao âmbito da Educação. Contudo, concorda-se com Barbosa e Amaral (2009, p. 3672) quando afirmam que “sempre que pensamos em formação, devemos ter clara a concepção de que não há fórmulas e que jamais um professor estará totalmente pronto”. Quando nos direcionamos a abordar a formação dos pedagogos e pedagogas, comumente existe uma noção de que esse fator é algo simples e sem muita complexidade, porém é preciso que se pense para além da ideia desse profissional como mero instrumento de transmissão de conhecimento, pois esse deve carregar consigo alguns saberes para o desempenho docente, são eles: matéria a ser ensinada, conhecimento pedagógico (geral e curricular), pedagógico do conteúdo, dos discentes e suas particularidades, dos contextos educativos, da gestão educacional e financeiro da escola, da comunidade e cultura que circunda a escola, dos valores, metas e objetivos da educação, e dos fundamentos históricos, filosóficos e práticos (SOUZA, SOUZA e PASCHOALINO, 2018).

O pedagogo não é um profissional que está no espaço escolar para fazer com que o corpo estudantil somente acumule conhecimento. A formação e atuação docente vai para além, já que

a própria Educação é um âmbito que não se restringe a essa aglomeração de conteúdos, assim o desempenho do pedagogo frente a isso é estabelecer um sentido ao conhecimento, resultando em uma mediação entre os estudantes e um saber que edifique as carreiras profissionais e uma reflexão crítica sobre as relações sociais, de modo humano e, acima de tudo, consciente das patologias sociais que estão inseridas ao seu redor. Ou seja, “ensinar não é só transmitir e nem fazer aprender saberes. É sim, por meio dos saberes, humanizar, socializar, ajudar o sujeito a acontecer através da tomada de posse de uma parte do patrimônio humano que é o conhecimento” (BARBOSA e AMARAL, 2009, p. 3676). A partir disso, a formação do pedagogo está imersa em uma complexidade e intelectualidade,

[...] uma vez que mantém ligação com uma diversidade de espaços e conhecimentos a serem relacionados entre si, que devem ser transformados em conhecimento científico. Revelando assim, uma práxis permissível a uma realização íntegra e compromissada do seu trabalho com a aprendizagem dos seus alunos (COSTA e HAGE, 2015, p. 01-02).

Sendo essa uma prática intelectual (PIMENTA e LIMA, 2006), que exige uma preparação fortemente tecida, é necessário que haja um aprofundamento no futuro ambiente profissional de atuação do pedagogo, assim o processo de formação deve percorrer um caminho de inserção no cotidiano da escola, desde o princípio do curso, destacando a importância da ambientação e desenvolvimento prático, dado que “colocar a escola como local de aprendizagem da profissão de professor significa entender que é na escola que o professor desenvolve os saberes e competências do ensinar” (LIBÂNEO, 2017, p. 35). Dessa forma, devemos encarar essa instituição como laboratório, e, a partir disso, torna-se inadmissível que o curso, do seu início ao final, não trabalhe a união teórico-prática no ato de professorar nos seus licenciandos e licenciandas no decorrer da graduação (CORTE, 2010). Apesar dos estágios supervisionados não serem no início das graduações em Pedagogia, não deixam de possuir sua determinada importância na formação dos pedagogos, visto que esses momentos, diferente das práticas de ensino, são movimentos contínuos, que promovem uma aproximação maior entre o graduando e o espaço de trabalho (PIMENTA e LIMA, 2014).

Com base no pensamento de Libâneo (2017, p. 75), entendemos que a caracterização do professor<sup>3</sup> diz respeito a “[...] um profissional cuja atividade principal é o ensino [...] e o seu profissionalismo refere-se ao seu desempenho competente e compromissado dos deveres e responsabilidades que constituem a especificidade de ser professor”. Diante disso, acredita-se

---

<sup>3</sup> Ao referir-se à classe docente, intenciono desempenhar um exercício de delinear uma caracterização comum entre a totalidade, a partir do pensamento de Libâneo (2017), para realizar um destaque focal na coletividade de profissionais da Pedagogia.

que na classe docente, principalmente quando olhamos para o pedagogo, a aquisição dos saberes e reflexões são feitas nos momentos dos estágios supervisionados, no qual cumprem um papel fundamental na formação inicial de pedagogos na carreira docente, levando em conta que nesse momento ocorre a aproximação aprofundada com a instituição escolar, podendo ser considerada como um dos fatores principais, que tem o papel de trazer as demais potencialidades formativas que são encontradas nos estágios supervisionados.

Para começarmos a entender as potencialidades que o estágio supervisionado leva para o profissional da Pedagogia, precisamos ter em mente que o meio de aprendizagem para os pedagogos em formação, no momento dos estágios, são as práticas, dado que “[...]a teoria decorre da ação prática sobre a realidade, ação esta que faz a mediação entre a realidade e o pensamento” (MIRA, 2011, p. 2). Isto é, no desempenho da prática são consolidadas teorias e/ou ressignificadas, adquirindo, a partir dessa mediação, saberes docentes para a atuação de ações refletidas no ambiente escolar, seja ele dentro ou fora da sala de aula. Quando surgem afirmações de que “na prática a teoria é outra”, transparece a existência de um desconhecimento da mutação e não precisão das teorias desenvolvidas para a consolidação na hora da prática nos estágios, havendo assim, uma prevalência na valorização dos saberes adquiridos na experiência em detrimento dos adquiridos nos estudos teóricos (ARAUJO, 2010).

Os estágios supervisionados na Pedagogia possibilitam uma reflexão sobre os possíveis ambientes de atuação, sendo ele na escola – educação infantil, anos iniciais, EJA ou Gestão –, seja fora dela, em ambientes não escolares – hospitais, CRAS, e entre outros. É importante destacar que essa reflexão ocorre de maneira teórico-prática<sup>4</sup>, no qual se consolida as aprendizagens-ensinos advindas do curso com o desempenho do exercício profissional, principalmente no ambiente escolar, que muito é desmistificado no estágio, quando graduandos(as) enxergam tanto o próprio estágio supervisionado, como a escola e prática profissional de modo mais aprofundado, entendendo, de fato, a complexidade na formação inicial do pedagogo. Isso nos é confirmado pelo pensamento de Costa e Hage (2015, p.03):

[...] a prática que será obtida através das experiências vivenciadas no estágio supervisionado é de fundamental importância, pois o graduando, inserido em um ambiente relevante a sua futura atuação, é possibilitado a ele oportunidades para observar e analisar tal contexto, para que a partir disso, se crie novas práticas em seu trabalho.

---

<sup>4</sup> Constatou-se a existência de estudiosas que abordam o termo o presente termo de duas maneiras: “teórico e prático” e “teórico-prático”. Se optou em utilizar a tal denominação junto com o hífen, por entender que há uma ligação estreita nos dois fenômenos educacionais, que são conceituados de maneira distinta, mas que devem ser trabalhados de modo interligado, assim como a ideia de “ensino e aprendizagem” e “ensino-aprendizagem”.



Nas dinâmicas teórico-práticas que circundam o âmbito dos estágios supervisionados, existem ainda dilemas que insistem em firmar a não veracidade do movimento interligado entre as práticas e teorias estudadas ao longo da graduação (SOUZA, SOUZA e PASCHOALINO, 2018). Em meios às diversas potencialidades advindas dos estágios, existe uma que acontece pela necessidade de romper na mente dos pedagogos em formação o paradigma dicotômico entre teoria e prática, elucidando de modo a fazer com que seja entendido o papel da práxis no ambiente escolar e na função desse profissional, em turmas de Infantil, Anos Iniciais, EJA ou Gestão (ARAUJO, 2010). Com base nisso, “O estágio supervisionado se consolida no campo prático que prevê integrar o itinerário formativo do acadêmico desenvolvendo e aprimorando habilidades e competências que são essenciais para sua formação inicial e continuada[...]” (COSTA e HAGE, 2015, p. 03). Portanto, prova-se concretamente que, além ser o campo consolidador da teoria e prática, o estágio desenvolve uma potencialidade formativa de exercícios e discussões que ponham em pauta esse fator, com a finalidade aprimorar a atitude pautada na reflexão crítica que vá de encontro com a ação (BARBOSA e AMARAL, 2009).

Fundamentado nessa reflexão, os estágios supervisionados são considerados componentes curriculares que se expandem para além de momentos meramente práticos. Principalmente no curso de Pedagogia, no qual falar em estágio é estabelecer uma relação direta à processos de formação profissional de uma área que entende a experiência como algo crucial, sem desvinculação de um contexto social, político, cultural e pedagógico (CORTE, 2010). “O campo de estágio configura a oportunidade de experimentar a realidade, pois acaba envolvendo o conhecimento teórico com o conhecimento prático de forma indissociável” (COSTA e HAGE, 2015, p. 12). Assim sendo, desenvolve-se nos estagiários uma visão que impõe como fator crucial da formação a consciência do ser docente, refletindo sobre teorias, crenças e valores que estão intrínsecos nas suas ações, com a finalidade de formar pedagogos e pedagogas com fundamentação teórica, compromisso, responsabilidade e criticidade, capazes de refletir sobre si, seus estudantes e, principalmente, suas práticas (BARBOSA e AMARAL, 2009).

Para ser construída uma base reflexiva na prática de pedagogos(as) que problematize a realidade em que o corpo estudantil está vivendo, devem haver mudanças e reorganizações nas formações. Logo, com a finalidade de edificar essa formação humana, defende-se aqui que as relações étnico-raciais é um caminho a seguir, em razão de que auxilia no trato das condições sociais, podendo evidenciar falácias do passado, ao mesmo tempo em que se evidencia a formação de um país que nega a origem negro nas contribuições nos diversos âmbitos, e que muito pode ser aprendido com a pluralidade epistemológica contida nas culturas afro-brasileiras

e africanas. Diante disso, afirma-se que para se idealizar uma formação antirracista nos cursos de Pedagogia, são necessárias ações de mudanças e incorporações no currículo universitário.

Pensa-se nessa vertente por entender que existe uma necessidade de estudar os currículos desses cursos para edificar uma formação crítica-reflexiva e antirracista, tanto para os professores, como, conseqüentemente, para o corpo estudantil, sendo esses alvos da mediação de conhecimento, visando “um currículo bem organizado, políticas educacionais e práticas nos cursos que não atinjam somente a questão da profissionalização do professor, mas que estejam vinculadas a uma concepção de educação comprometida também com a formação humana” (BARBOSA e AMARAL, 2009, p. 3677). Dessa forma, a sessão a seguir destaca a importância dos cursos de Pedagogia incorporarem em seus currículos as relações étnico-raciais para a formação e atuação antirracista, para iniciar nos estágios e partir para a implementação no sistema de Educação Básica.

### **3.2 – A presença das relações étnico-raciais na Pedagogia**

O curso de Pedagogia carrega consigo um arcabouço teórico-prático que é dotado de responsabilidade política na formação do pedagogo, seja ele para atuar em espaços escolares ou não. Primeiramente, é necessário para debatermos sobre esse curso que não o limitemos a atuação escolar e o reconheçamos como uma licenciatura produtora de conhecimentos científicos, que forma professores-pesquisadores fincados em um pensamento onde a práxis se faça presente. Em outras palavras, reconhecer que a Pedagogia tem sua complexidade conceitual e intelectual é preciso para que possamos entender que o papel do pedagogo atravessa as barreiras do ensinar por ensinar.

No cerne da formação há que se estabelecer a dimensão teórico-prática para o exercício integrado e indissociável da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não escolares e, ainda, da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional, por meio de três núcleos aglutinadores dos estudos: núcleo de estudos básicos para fundamentação teórico-prática; núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos sobre as áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições; e núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular (CRUZ e AROSA, 2014, p. 41).

Existe um impasse dicotômico desde a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a referida graduação – CNE/CP 01/2006 (CRUZ e AROSA, 2014), onde discute-se em um pensamento que, de um lado, estão os que defendem a pedagogia como está, sendo um curso de licenciatura que estabelece uma formação para a atuação na escola, nos espaços não-escolares e no desenvolvimento científico na área; e de outro, defende-se uma linha de

pensamento de que a Pedagogia está restrita, num viés teórico-prático, para essa atuação diversa, assim enxerga-se uma necessidade de haver uma divisão no nível de graduação, classificando-a como licenciatura exclusivamente para o ensino e bacharelado para o ramo da pesquisa educacional. Essa corrente de pensamento pauta uma discussão presente, em especial no período da aprovação das diretrizes, mas essa ainda paira em meio ao ambiente acadêmico, de modo menos intenso, uma vez que ainda pode se constatar algumas poucas inquietações em forma de produções científicas sobre o curso de Pedagogia em um sentido somente para a atuação escolar e a ausência de uma formação desse campo que se aprofunde em estudos da educação com teor exclusivamente científico.

De acordo com Cruz e Arosa (2014, p. 43), após a promulgação do CNE/CP n° 1/2006, “[...] o curso ficou sobrecarregado de ênfases formativas, de um lado acentuando a fragmentação já existente e, de outro, empobrecendo as possibilidades de abordagem teórico-prática”; e acrescentam afirmando que: “Ser professor é ser professor. Ser pedagogo é ser pedagogo. Professor ensina. Pedagogo faz pedagogia. Se o curso forma na pedagogia o professor, como ficará a formação do pedagogo?” (CRUZ e AROSA, 2014, p. 43). Contudo, a partir dos princípios que fundamentam a pesquisa aqui realizada, que debate a formação dos(as) pedagogos(as) com foco no desempenho teórico-prático da condução de um ensino-aprendizagem que edifique uma formação cidadã antirracista e para o mercado de trabalho, com base nos momentos formativos que encontram-se nos estágios, defende-se firmemente os cursos de Pedagogia na conjuntura que estão, uma vez que pensar uma Pedagogia dividida em licenciatura e bacharelado rompe com o sentido das teorias edificadas sobre a formação de professores-pesquisadores e, principalmente, a articulação teórico-prática que a práxis desenvolve no estágio para o progresso no cotidiano da sala de aula, que pode servir de ferramenta para uma educação antirracista a partir de uma mudança curricular, porém há a necessidade de ser revisto e discutido.

A formação inicial de pedagogos é comumente marcada por um currículo eurocêntrico, no qual os profissionais formados nesse curso costumam a reger o ensino de acordo com as epistemologias que estavam na licenciatura, que, conseqüentemente, estão presentes no currículo escolar. Assim, configura-se uma educação escolar sem a diversidade étnico-racial e dotada de racismo na sua estrutura, que folcloriza a população negra, ao mesmo tempo em que as estereotipam. Gonçalves (2012, p. 18) confirma essa colonização curricular que permeia a educação básica:

Durante a formação inicial poucos profissionais de Educação puderam conhecer a história de África e em suas vidas presenciaram a desqualificação

das manifestações culturais negras. Entendo que este seja um dos motivos que causaram dificuldades de implementação da proposta em seus momentos iniciais.

Para formar pedagogos e pedagogas aptos para um ensino enquadrado como antirracista, que edifique o pensamento humano e a formação para o mercado de trabalho, é necessário que se discuta o próprio ensino. De acordo com Solidade e Marques (2013, p. 61):

Discutir ensino no mundo contemporâneo implica refletir acerca das especificidades dos professores e dos alunos, suas intenções durante o processo e, também, das condições subjetivas existentes que permitem, efetivamente, aos docentes, a viabilização de suas aspirações.

Em outras palavras, podemos afirmar que para discutir sobre o ensino, devemos olhar para as especificidades, entendê-las para que ocorra o desempenho fluído das práticas pedagógicas que se desenvolvam em sala. Assim, o curso deve proporcionar uma formação que conscientize sobre as patologias sociais, pensando no contexto histórico e na formação social, para entender a estruturação educacional colonizada existente.

Apesar dessa colonização em seu modelo primário ter sido extinta no Brasil, acredita-se na ótica de Oliveira e Candau (2010), no qual afirmam que a colonização epistemológica ainda se faz presente no cotidiano brasileiro, principalmente no universo escolar, inserindo na psiquê de estudantes negros e negras, sejam eles jovens ou crianças, uma figura negativa de si, além de limitar implicitamente sua atuação social e contribuir com a construção hierárquica racial. De acordo com Gonzales e Hasenbalg (1982, p. 91),

Esta visão negativa do negro começa a ser transmitida nos textos escolares e está presente numa estética racista veiculada permanentemente pelos meios de comunicação de massa, além de estar incorporada num conjunto de estereótipos e representações populares. Desta forma, as práticas discriminatórias, a tendência a evitar situações discriminatórias e a violência simbólica exercida contra o negro reforçam-se mutuamente de maneira a regular as aspirações do negro de acordo com o que o grupo racial dominante impõe e define como os “lugares apropriados” para pessoas de cor.

Tendo a escola sua base formativa documental pautada em uma perspectiva eurocêntrica, as práticas que nela foram desenvolvidas por pedagogos, e pelos demais profissionais, seguiram uma corrente teórica na qual, seja de modo sutil ou não, evidenciou o racismo e auxiliou a naturalizar uma hierarquia racial no corpo social brasileiro. A partir disso, a escolarização da população negra, que já vem com deficiência por conta do passado colonial, foi configurada a cada vez mais como sendo espaço para a cultura colonizadora da figura

branca, concomitante excluiu epistemologicamente populações indígenas, negras e entre outras que se fazem presentes no cotidiano escolar.

Frente a essa pluralidade étnica e racial que se faz presente nas escolas, é crucial que haja uma abertura, da parte do pedagogo, para uma mudança linguística, reflexiva e de suas ações, incluindo a prática da interdisciplinaridade no ensino-aprendizagem. Para tanto, isso vai de encontro com as intenções da educação antirracista, já que visa uma desconstrução de ideias e entendimentos a respeito do currículo e das ações pedagógicas no espaço escolar, assim o pedagogo precisa repensar, a partir do cotidiano, suas práticas. Para isso, as relações étnico-raciais precisam estar intrínsecas na graduação, visando o movimento do trato com a diversidade de modo naturalizado e consciente, dado que a base epistemológica antirracista favorece o progresso de uma educação, seja com estudantes negros, indígenas ou brancos (SOLIDADE e MARQUES, 2013).

Baseado no referencial utilizado para a escrita desse trabalho, manifesta-se consciência de que hoje em dia o trato das relações étnico-raciais já ocorre em alguns espaços escolares. Atesta-se isso com base na quantidade de produções acadêmicas que se tem nos repositórios institucionais. Contudo, acredita-se que esse trato se limita a projetos e, principalmente, ao mês de novembro, então é de suma importância que se insira na formação de pedagogos o trato como ferramenta pedagógica de ensino que promova uma educação antirracista, que pense as infâncias negras e alie o conhecimento escolar ao cotidiano. À vista disso, pensa-se que a inserção desse conteúdo nos cursos de Pedagogia auxilia diretamente no processo de “[...] conhecimento indiscriminado de sua cultura e valorização de sua identidade” (SOLIDADE e MARQUES, 2013, p. 56). Caso seja inserido a perspectiva antirracista na formação de pedagogos, a atuação consciente e a lógica do trato com a diversidade se naturalizará, de imediato, nas práticas de ensino e, principalmente, nos estágios supervisionados.

Os estágios nos cursos de Pedagogia possibilitam o rompimento dual que historicamente foi construído na carreira docente entre saberes teóricos e prático. Junto a isso, o processo da práxis e da pesquisa entra em pauta, pois ao incorporar na formação do pedagogo, possibilita que os graduandos enxerguem uma necessidade de formação pensada em um foco para a inclusão das relações étnico-raciais para a formação discente humanizada e apta para o desempenho profissional que respeite as diferenças em sua totalidade.

A resultante desse processo será perceptível quando o professor conseguir trabalhar a alteridade dentro da sala de aula, fazendo com que os alunos reconheçam a figura do outro, sabendo respeitar o espaço individual de cada ser, sem perder a essência coletiva, pois é dentro da sala de aula que acontecem interações significativas e essas interações procedem de significações e

interpretações elaboradas constantemente pelos autores para compreender a ação dos outros e torná-los compreensíveis aos outros, o que finda por concretizar a identidade tanto do educador, como dos alunos e assim vincular a teoria e prática a partir de um elo comum, a sala de aula (SOLIDADE e MARQUES, 2013, p. 61).

Defende-se aqui que os cursos de Pedagogia devem inserir em seus currículos o trato das relações étnico-raciais por conta da instituição escolar carregar consigo o papel de imergir a criança em um ensino-aprendizagem que construa uma figura positiva do “eu, o outro e o nós”. Isto posto, a partir do momento em que a escola está enraizada em um pensamento social racista, que evidencia e fortalece esse nos seus materiais, práticas e nas relações interpessoais, há uma necessidade de formar o corpo docente, olhando principalmente para pedagogos, para inserir na formação uma consciência do trato igual para com toda a coletividade estudantil, visando construir uma infância despida de preconceitos e racismo, seja ele de qual natureza for. Para isso ocorrer, uma reestruturação curricular precisa ser realizada, para formar pedagogos aptos para o trato com uma patologia social que, por mais antiga que seja sua origem, é evidenciada na sociedade até a contemporaneidade a partir das inúmeras tentativas de extermínio epistemológico e cultural que foi direcionado às populações indígenas, africanas e afro-brasileiras.

As epistemologias africanas e afro-brasileiras, que muito auxiliaram na construção sociocultural brasileira, foram, ao longo do tempo, sendo invisibilizadas no processo de aprendizagem-ensino, ao mesmo tempo em que estavam sendo deturpadas. Diante disso, os cursos de Pedagogia devem inserir as relações étnico-raciais na sua estrutura curricular para erradicar o compartilhamento de informações que estruturam a hierarquia racial na escola, e, conseqüentemente, auxilia no combate do pensamento racista que paira sob a sociedade brasileira atualmente. Portanto, “Necessitamos romper com eurocentrismo e reconhecer a contribuição africana, buscando nele as bases do seu pensamento para que nos sirva como referência na (re)elaboração do conhecimento” (GONÇALVES, 2012, p. 19).

Ao adotar a inserção de aspectos das relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de Pedagogia, reverte-se as práticas que pensam somente a infância de crianças brancas, dado que, se não é encontrada a figura negra nos livros, nas práticas, nos textos, ou seja, na epistemologia curricular, essa está sendo invisibilizada e precisa-se de uma descolonização curricular para ocorrer o progresso da educação básica. Assim sendo, é de suma importância a formação de pedagogos com base em uma educação antirracista, pois

As crianças negras serão favorecidas na formação do seu processo identitário e de autoestima. Ser descendente de uma cultura rica em princípios e valores

é algo que muda a visão de si mesmo. As crianças brancas poderão confrontar seus saberes culturais com os apreendidos da cultura negra, e com isso, aumentar seu repertório de alternativas para enfrentar o mundo. Isso só poderá contribuir para construir uma nação mais criativa e produtiva (GONÇALVES, 2012, p. 22).

Descolonizar os currículos dos cursos de Pedagogia não deve ser enxergado como a substituição de um saber por outro, mas, entender que não existe uma universalidade no saber, assim deve ser incluída uma coletividade de saberes, principalmente os advindos das relações étnico-raciais, uma vez que isso faz com que se reconheça a pluralidade epistemológica, que caracteriza formas diferentes de pensar os saberes no contexto da escola e da educação nacional. A partir do momento em que se põe em pauta a pluralidade de epistemologias, a não-centralidade dos conhecimentos eurocêntricos e a observação de diferentes pontos de vista a respeito de uma história que é passada como única e verdadeira, a descolonização inicia o seu processo, destacando que é fundamental que a escola, como uma instituição que trate com a diversidade, seja ela de gênero, étnica ou racial, traga para a centralidade do ensino-aprendizagem as diferentes representações, sem estereotipações e firmamento hierárquico racial.

Portanto, a proposta de reformulação curricular dos cursos de Pedagogia surge para como articulação de uma formação antirracista, para adotar uma nova perspectiva de ensino-aprendizagem, repensando enfoques, relações e procedimentos (OLIVEIRA e CANDAU, 2010). De acordo com Solidade e Marques (2013, p. 65):

[...] os gargalos para uma transformação na ação docente vão mais além, pois a questão curricular se desdobra na necessidade de uma nova política educacional de formação inicial e contínua, para reverter positivamente às novas gerações, uma nova interpretação da história e uma nova abordagem da construção de saberes pois, de outra forma, continuaremos numa perspectiva de dúvida e incapacidades teóricas e práticas de enfrentar os conflitos iminentes das discussões étnico-raciais na educação.

A adesão das relações étnico-raciais na condução do ensino-aprendizagem implica no trato de uma educação humana, que evidencie o passado, para construir um futuro em uma perspectiva diferente, visando uma equidade cultural, de gênero e racial. Tendo isso em vista, é posto em pauta o curso de Pedagogia na Unilab, que almeja uma educação antirracista, com pilar afrocêntrico, que trate diretamente as relações étnico-raciais no âmago das práticas pedagógicas, seja ela para qual direcionamento for.

### **3.3 – A Pedagogia da UNILAB e os estágios supervisionados: uma exemplificação de formação antirracista**

A história da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) carrega consigo uma carga de luta social e política que envolve o movimento da população negra como pontapé inicial para a criação dessa. A nível institucional, no ano de 2008, cria-se a comissão que visa a implementação da instituição de ensino superior supracitada, no qual dedicou-se dois longos anos de estudos a respeito das nuances que circundam o projeto de internacionalização do ensino superior, que nasce mediante a cooperação sul-sul com a Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) do continente africano e asiático. Para tanto, nesses anos de estudos realizaram-se planejamentos, organizações institucionais, estruturação acadêmica e curricular, entre outros tramites burocráticos (UNILAB, 2016b).

Consequentemente, em 20 de julho de 2010, por meio da Lei nº 12.289, o presidente Luís Inácio Lula da Silva institui a Unilab como Instituição de Ensino Superior (ISF) no sistema de Universidade Pública Federal:

Art. 2º A Unilab terá como objetivo ministrar ensino superior, desenvolver pesquisas nas diversas áreas de conhecimento e promover a extensão universitária, tendo como missão institucional específica formar recursos humanos para contribuir com a integração entre o Brasil e os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa - CPLP, especialmente os países africanos, bem como promover o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional.

§ 1º A Unilab caracterizará sua atuação pela cooperação internacional, pelo intercâmbio acadêmico e solidário com países membros da CPLP, especialmente os países africanos, pela composição de corpo docente e discente proveniente do Brasil e de outros países, bem como pelo estabelecimento e execução de convênios temporários ou permanentes com outras instituições da CPLP.

§ 2º Os cursos da Unilab serão ministrados preferencialmente em áreas de interesse mútuo do Brasil e dos demais países membros da CPLP, especialmente dos países africanos, com ênfase em temas envolvendo formação de professores, desenvolvimento agrário, gestão, saúde pública e demais áreas consideradas estratégicas (BRASIL, 2010).

A Unilab está situada em dois estados do território nacional, que contabiliza quatro campi: um em Bahia, na cidade de São Francisco do Conde, que tem por nome Campus dos Malês; três no Ceará, mais especificamente nas cidades de Redenção e Acarape, onde há os campi Liberdade, Auroras e a Unidade Acadêmica dos Palmares.

Importante ressaltar que a criação da UNILAB está diretamente relacionada à História do Brasil, em especial a História afro-brasileira, isso porque o Brasil ao promulgar a Abolição da Escravatura, e assim, extinguir o regime de escravização criminosa da população negra africana e afro-brasileira, pouco



ou nada fez para redimir os males incalculáveis que causou ao continente africano e brasileiro (SILVA, 2017, p. 42).

O cunho político se fez presente na escolha dos locais em que a instituição está situada, uma vez que tanto Bahia, como Ceará, fizeram parte, de modo mais marcante, nas histórias de resistência e luta do período colonial no território brasileiro, que construíram um elo entre Brasil e África de modo violento e desumano, caracterizando o processo de escravização com a população africana. Assim, a UNILAB vem com a proposta de uma reparação social, tanto para a população africana, como para a população negra do Brasil, concomitante estabelece uma ótica positiva sobre a diáspora negra para a cultura no referido país. Afirma-se que como consequência das reivindicações realizadas pelo Movimento Negro historicamente, e como esta instituição é fruto dessas reivindicações, a UNILAB foi construída pautada em uma abordagem étnico-racial.

A UNILAB está inserida, portanto, no contexto de internacionalização da educação superior, atendendo à política do governo brasileiro de incentivar a criação de instituições federais capazes de promover a cooperação Sul-Sul com responsabilidade científica, cultural, social e ambiental. Atuando na perspectiva da **cooperação solidária**, ela valorizará e apoiará o potencial de colaboração e aprendizagem entre países, como parte do crescente esforço brasileiro em assumir compromissos com a integração internacional no campo da educação superior. (UNILAB, 2010, p. 5-6, *grifo original do texto*).

Amparada na internacionalização que a liga com os países de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor Leste, a UNILAB tem a missão de

Produzir e disseminar o saber universal de modo a contribuir para o desenvolvimento social, cultural e econômico do Brasil e dos países de expressão em língua portuguesa - especialmente os africanos, estendendo-se progressivamente a outros países deste continente - por meio da formação de cidadãos com sólido conhecimento técnico, científico e cultural e comprometidos com a necessidade de superação das desigualdades sociais e a preservação do meio ambiente (UNILAB, 2010, p. 12).

Atrelado a isso, objetiva de modo geral

Promover, por meio de ensino, pesquisa e extensão de alto nível e em diálogo com uma perspectiva intercultural, interdisciplinar e crítica, a formação técnica, científica e cultural de cidadãos aptos a contribuir para a integração entre Brasil e membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) e outros países africanos visando ao desenvolvimento econômico e social (UNILAB, 2010, p. 13).

Atualmente, existem sete institutos de cursos presenciais que compõem as subdivisões responsáveis pelos cursos de graduação no Ceará, são eles: Instituto de Ciências Exatas e da Natureza (ICEN), Instituto de Ciências da Saúde (ICS), Instituto de Ciências Sociais Aplicadas

(ICSA), Instituto de Desenvolvimento Rural (IDR), Instituto de Engenharias e Desenvolvimento Sustentável (IEDS), Instituto de Humanidades (IH) e Instituto de Linguagens e Literatura (ILL). Para tanto, quantificam-se cerca de dezoito cursos, são eles: Administração Pública<sup>5</sup>, Agronomia, Antropologia, Bacharelado em Humanidades – BHU, Ciências Biológicas – Licenciatura, Ciências da Natureza e Matemática (em processo de extinção), Enfermagem, Engenharia de Computação, Engenharia de Energias, Farmácia, Física – Licenciatura, História – Licenciatura, Letras – Língua Portuguesa, Letras – Língua Inglesa, Matemática – Licenciatura, Pedagogia – Licenciatura, Química – Licenciatura e Sociologia – Licenciatura (UNILAB, 2017).

Entre os cursos citados anteriormente, trago para explanação curricular e epistemológica o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Unilab. Ligado ao Instituto de Humanidades (IH), esse se estrutura de modo a conter 4.400h, no qual se divide em três anos [ver anexo 01], seis semestres, no período noturno, na modalidade presencial, que tem ingresso por meio de editais específicos – para graduados, transferidos, indígenas e quilombolas – e através do reingresso do curso de Bacharelado em Humanidades (BHU)<sup>6</sup> – de onde são reaproveitados 720h curriculares –. Diferente do que se costuma ver em suas semelhantes, a licenciatura em Pedagogia tem a missão de “[...] formar profissionais pautados pelo compromisso de respeitar, valorizar e disseminar os valores e princípios de base africanos e afro-brasileiros” (UNILAB, 2016b, p. 16). Além disso,

[...] como a missão da UNILAB está atrelada a descolonização de saberes, fazeres e das relações sociais numa perspectiva de romper com os paradigmas e perspectivas racistas, sexistas e coloniais e na promoção do diálogo intercultural, a Proposta Pedagógica Curricular do curso de Pedagogia da UNILAB aponta para um saber diferenciado, para um pensar e fazer críticos, criativo, antirracista, antissexista, descolonializante e inter-religioso (UNILAB, 2016b, p. 16).

Em conformidade com a estruturação universitária que leva em conta o ensino, a pesquisa e a extensão, a Pedagogia da UNILAB alicerça um comprometimento na promoção desses com centralidade formativa de pedagogos(as) que disponham de uma competência

---

<sup>5</sup> Há também a modalidade do referido curso à distância, no qual o Instituto de Educação a Distância (IEAD) fica responsável.

<sup>6</sup> “O Curso de Bacharelado em Humanidades objetiva formar profissionais tanto capazes de pensar e de agir frente aos problemas da sociedade quanto aptos a se tornarem, dentro do contexto sociocultural no qual estão imersos, agentes de produção e difusão do saber social; ou seja, sujeitos habilitados para o exercício da pesquisa e de demais atividades inerentes ao ofício do bacharel em Humanidades. Portanto, o curso deve propiciar aos graduandos a chance de atuar no mercado de trabalho que exija os saberes próprios das humanidades, bem como prepará-los para o ingresso qualificado nas terminalidades em Antropologia, História, Pedagogia e Sociologia” (UNILAB, 2016a, p. 17).

profissional que relacionem a atuação mediante os fenômenos educacionais, tanto no Brasil, como nos países da integração, com uma educação para as relações étnico-raciais a partir da afrocentricidade, que integra epistemologias africanas e afro-diaspóricas.

De acordo com Assante (1991 *apud* NOGUEIRA, 2010) a afrocentricidade não está relacionada a uma construção negra da eurocentrismo. Enquanto o pensamento eurocêntrico põe o branco como figura ideal na condição humana e pauta uma hierarquização de saberes advindos de noções de supremacia branca, que condiz a privilégios e proteção nas áreas na educação, economia, política e entre outros; a afrocentricidade visa a condenação da valorização e hierarquização de epistemologias em detrimento da difamação de outros grupos, de modo que, quando incluída na educação, pauta uma descolonização na estrutura curricular visando a inclusão de epistemologias esquecidas no seio da sociedade por conta da colonização portuguesa. A partir disso, o curso de Pedagogia (CE) da UNILAB adota a afrocentricidade como aspecto central:

Quando nos denominamos afrocentrados nos caracterizamos como um curso que pretende partir em primeiro lugar dos conhecimentos em educação elaborados ao menos nos países da integração UNILAB em África (uma vez que não há como contemplar os saberes de todo o continente). Em segundo lugar priorizamos os conhecimentos em educação pertinentes ao universo diaspórico negro, com ênfase no Brasil. Em terceira instância pretendemos contemplar os saberes ditos “clássicos ou universais” elaborados pelo pensamento educacional europeu. Toda essa dinâmica se converte em um esforço de nos educar da porteira de dentro, ou seja, a partir da lógica do colonizado, o que está em plena consonância com os propósitos políticos e acadêmicos da UNILAB (UNILAB, 2016b, p. 56).

Almejando a construção curricular a partir de uma cosmovisão que vise destacar as lutas antirracistas e o rompimento de falácias sociais e raciais em torno da educação formal, a fundamentação curricular do curso de Pedagogia da UNILAB vem atrelada à necessidade de dar visibilidade às epistemologias africanas e afro-diaspóricas, ou seja, saberes afrocentrados, de modo a realizar uma reparação social na hierarquia instaurada pela colonização (UNILAB, 2016b).

Revelar as contribuições africanas e dos negro-africanos na diáspora implica no aprofundamento dos contatos, na valorização histórica dessas tessituras e na apropriação de conceitos que terão lugar decisivo nas formulações e aplicação da Lei 10.639 e na definição do papel da UNILAB como instituição de ensino, pesquisa e extensão voltada para a redefinição de processos educativos [...] (UNILAB, 2016b, p. 30).

Consciente da desigualdade social da população negra em detrimento das demais, que transparece uma impotência social, ao mesmo tempo em que estabelece uma restrição em

determinados espaços e desqualifica as epistemologias advindas das camadas africanas e afro-brasileiras, a Pedagogia (CE) da UNILAB parte do princípio de restaurar a diversidade de saberes que a colonização invisibilizou com base na hierarquização instaurada no corpo social. Dessa forma, enxerga a educação como dimensão de estruturas raciais desiguais, que devem ser revertidas a partir da formação de pedagogos conscientes dos contextos históricos e das cicatrizes socioculturais deixadas pela colonização (UNILAB, 2016b). Isso encaminha os graduandos para a erradicação da folclorização cultural africana e afro-diaspórica, a negação de saberes e fazeres advinda dessa população e para a inserção do pensamento científico produzido advindo da camada populacional africana e afro-brasileira.

Essa adoção epistemológica intenciona a formação de profissionais que exerçam o magistério com qualidade, de modo crítico-reflexivo e, principalmente, antirracista. Logo, ampara-se na justificativa de criação para efetuar o reparo social e superação das mazelas que se instaurou na sociedade a partir da colonização, que realizou um apagamento parcial da população negra de diversos espaços, que resultou na instauração do racismo, da falácia da democracia racial e dos inúmeros estereótipos negativos que são direcionados a essa população (UNILAB, 2016b).

A licenciatura em Pedagogia da Unilab busca efetivar a formação de profissionais que atuem em órgãos governamentais e não-governamentais, que interfiram de modo reflexivo e crítico para buscar, a partir da educação, uma sociedade despida dos diversos preconceitos que a marcam, a partir da condução de um ensino-aprendizagem que guie crianças e jovens em um percurso formativo para atuação crítica da cidadania e aptos para o mercado de trabalho.

Para tanto, está amparado em legislações brasileiras como a LDB (nº 9.394/96), as Diretrizes do curso de Pedagogia (CNE/CP nº01/2006), as leis que visam a inclusão da história e cultura referente a população afro-brasileira e indígena (Lei nº 10.639/03 e Lei nº 11.645/08) e, acima de tudo, com a avaliação realizada pelo Ministério da Educação (MEC), no ano de 2017, onde quantificou-se o conceito 4 para a estruturação física, curricular e epistemológica do curso<sup>7</sup>. Nesse visa a promoção formativa de pedagogos para a elevação da educação pública de qualidade, se caracterizando por uma formação antirracista e descolonizadora.

[...] no curso de Pedagogia da UNILAB foi dada uma atenção particular à lei 10.639/03 que modifica a LDB em 2003, incluindo a obrigatoriedade do ensino da cultura africana e afro-brasileira em todo o sistema de ensino básico do Brasil, dispositivo esse que exige desde então a mudança dos currículos dos cursos universitários, a fim de se preparar os futuros profissionais para a

---

<sup>7</sup> Relatório de avaliação do curso de Pedagogia (UNILAB-CE). Disponível em: < <http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2018/05/RELAT%C3%93RIO-DE-AVALIA%C3%87%C3%83O-Pedagogia.pdf>>. Acesso em 09 de nov. 2019.

efetiva implementação das Diretrizes da Educação para as Relações Étnico-Raciais e o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana que em 2004 vem regulamentar a lei 10.639/03, explicitando propósitos e os encaminhamentos a serem tomados para a lei não ficar letra morta, num país estruturalmente marcado desde seus primórdios pelo racismo social e institucional (UNILAB, 2016b, p. 21).

Tendo em vista que na camada social existe ainda um grande desafio de superar as marcas coloniais, principalmente quando olharmos para educação formal, que podemos enxergar uma instituição que, a partir das práticas pedagógicas, dos materiais didáticos e, principalmente, da formação dos profissionais que a estruturam, colabora diretamente com o pensamento racista e a uma globalização que causa uma hierarquia de classe, gênero e raça. A partir disso, o objetivo geral do curso de Pedagogia é

[...] formar para o exercício da pedagogia, no sentido da produção e disseminação de conhecimento, na perspectiva de uma epistemologia da África e de suas diásporas, anti-racista e anti-colonial, promotora da efetiva valorização dos saberes científicos e ancestrais, com ênfase nos países que compõem a Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB, 2016b, p. 38).

Assim, procura estabelecer uma formação para a intervenção no espaço escolar, de maneira que faça com que o profissional formado por esse curso entre no universo da educação com a consciência da estruturação social, de suas demandas e, principalmente, dos assuntos que devem ser tratados para a elevação da qualidade da educação e da atuação dos estudantes da educação básica no corpo social.

A matriz curricular desse curso é orientada por princípios como: aplicação da lei nº 10.639/03, entendimento de currículo como extensão para a luta antirracista de modo global e local, formação para o desenvolvimento político, social, econômico e filosófico, respeito às diferenças, formação reflexiva e crítica, currículo decolonial, relação teórico-prático, e entre diversos outros. Então, o perfil para a atuação de pedagogos(as) da Unilab condiz com práticas pedagógicas, a visão de gestão, a conscientização de atuação nos espaços não escolares e escolares e o incentivo para formações continuadas pautadas em uma construção científica da educação centrada alicerçada na perspectiva da afrocentricidade. Conseqüentemente, o ensino, no decorrer do curso, cumpre com essa ideologia na prática, uma vez que

Sendo a didática a área da Pedagogia preocupada em problematizar o ato de ensinar, na Unilab essa componente curricular também se estrutura a partir do paradigma afrocentrado, por isso recebe o nome de didática nos países da integração. Cabe-nos o compromisso de formar para a docência enraizadas/os em uma teoria sobre o ensino capaz de pensar a partir de África e da diáspora, com ênfase nos países de língua portuguesa e, de forma mais específica, na

realidade dos países dos alunos presentes no coletivo de aprendizagem (MEIJER, 2019, p. 604).

Tudo isso acontece por meio de explicações teóricas e práticas no decorrer das disciplinas, principalmente nos momentos dos estágios supervisionados, no qual são ambientes específicos para pensarmos as inúmeras teorias discutidas e desenvolvidas no curso para efetuar a sua consolidação na prática, levando em conta que devemos desenvolver práticas pedagógicas que contribuam com a descolonização de corpos, mentes e da instituição escolar, contribuindo com identidades fincadas em sua ancestralidade, despida de uma eurocentricidade forçada, que seja descolonizada e firmada como diferente.

O curso de Pedagogia da UNILAB conta com 47 componentes curriculares em sua estrutura, que são responsáveis pela condução de estudos teóricos que constroem uma perspectiva antirracista na formação do ser, saber e fazer docente, referente as áreas das ciências da religião, etnomatemática, arte africana e afro-brasileira, dos fundamentos da capoeira e manifestações africanas e afro-diaspórica, literatura negra e afro-brasileira, políticas curriculares e a descolonização, filosofia, sociologia e antropologia da educação, e entre diversas outras. Com base nisso, Ferreira (2018, p. 237) considera que a estrutura curricular do curso de Pedagogia da UNILAB firma uma formação com a ruptura do tradicional:

[...] aponta um comprometimento com uma formação decolonial, inclusive com uma disciplina que tematiza a descolonização curricular, além dos demais componentes que expressam uma importante ruptura com a matriz modernocolonial-patriarcal na forma de tematizar o ensino religioso, o ensino de arte, de literatura, de educação física, de filosofia, de matemática. São disciplinas que apontam para o horizonte da decolonialidade em uma perspectiva transformadora, ou seja, praxiológica.

Diante disso, percebe-se os estágios supervisionados como ferramentas dotadas de potencialidades formativas para a conscientização do trato das relações étnico-raciais no espaço escolar, pensando através da vertente que caracteriza o momento do estágio como consolidação teórico-prática, no qual é possibilitado observar e constatar as lacunas educacionais que existe no sistema de educação básica brasileira no contexto da escola-campo, ao mesmo tempo em que se oportuniza um espaço para perceber o reflexo social da colonização no espaço escolar, averiguando a educação no movimento de exclusão da população negra nas práticas docente e nas representações negativas nos materiais didáticos. Tendo em vista que os estágios proporcionam um posicionamento baseado na práxis frente ao contexto, espelhando a atuação do profissional, destaca-se que esse período na formação inicial de pedagogos caracteriza-se como sendo um marco de conscientização para o cumprimento de um ensino para as relações

étnico-raciais, visando uma educação antirracista, para diversidade e que combata diariamente a colonização presente nos corpos e mentes da população.

A consolidação teórico-prática advindas das experiências nos estágios de Educação Infantil, Anos Iniciais (Ensino Fundamental), Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Gestão Educacional do curso de Pedagogia da Unilab [ver anexo 02] guiam para o desenvolvimento da formação de pedagogos, com base em uma carga teórica de discussões sobre uma educação pautada nas relações étnico-raciais, no decorrer das componentes curriculares, que permeiam as observações, planejamentos e execução de regências, para levar em conta aspectos de uma educação antirracista despida, o máximo possível, do tradicionalismo educacional que contribui com a exclusão de estudantes condizentes a classe, gênero e raça.

O estágio supervisionado em Educação Infantil possibilita a expansão de um leque teórico-prático de discussões e experiências, assim como qualquer estágio. Para tanto, divide-se em momentos de discussão teórica no espaço acadêmico e consolidação teórico-prática nas observações e regências, que quantifica cerca de 40h destinada a estudos teóricos e de 60h para a atuação no espaço escolar, seja como planejamento, produção de material didático, observações e regências em sala de aula, assim totaliza 100h de estágio supervisionado no âmbito da Educação Infantil.

Esse conduz o público graduando em uma imersão no cotidiano da primeira etapa da Educação Básica, de modo que seja observada e regida ações que visem entender a cultura da infância, as práticas pedagógicas que as circundam, a consolidação teórico-prática no chão da escola e pensar e pôr em prática propostas educativas de cunho decolonial. Então, a partir dos encontros na universidade, que são embasados em textos e experiências vividas no próprio estágio, efetiva-se a ementa, no qual visa:

Compreender a realidade escolar na educação infantil. Observação, planejamento, execução, registro e avaliação de atividades pedagógicas em contextos institucionais de cuidado e educação de crianças pequenas. Elaboração de propostas pedagógicas para Educação Infantil. Propostas decoloniais (UNILAB, 2016b, p. 121).

A componente curricular *Estágio nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental nos Países da Integração* caracteriza-se com a carga horária de 100h, de modo a serem 60h direcionadas a escola-campo e 40h no espaço universitário. Nos encontros em sala, realizamos uma explanação teórica acerca do universo condizente ao estágio supervisionado, entendo o movimento da práxis e sua importância para o desenvolvimento profissional e educacional, além da realização de consolidação da teoria com as experiências observadas e vividas no chão da sala de aula, de

maneira a utilizar a metodologia de rodas de conversa e seminários temáticos para auxiliar nessa explicação.

Destaca-se que os métodos utilizados pela docente de estágio visam cumprir a ementa curricular:

Apropriação da realidade escolar no âmbito do sistema público de ensino. Elaboração, execução e avaliação de processos educativos. Gestão da sala de aula em espaços escolares nas séries iniciais do ensino fundamental na rede e no sistema regular de ensino. Práticas pedagógicas descolonizantes (UNILAB, 2016b, p. 124).

A partir dessa definição curricular, a atuação na escola-campo foi orientada para um olhar crítico sobre as ações tradicionais da escola que aprisionam a aprendizagem-ensino do público estudantil, para pensarmos maneiras de intervir nas regências a partir de um conhecimento prévio da turma, de suas situações de leitura e escrita, para o desempenho de modo contextualizado e eficaz.

A formação de pedagogos e pedagogas no Brasil está assegurada, a nível federal, por diversos documentos legais. A destacar temos as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (CNE/CP N° 01/2006), que regulamenta a estruturação curricular e a atuação em áreas específicas no período de estágio, prezando pela possibilidade de inserir os estudantes de graduação em experiências formativas em âmbitos como a Educação Infantil, Anos Iniciais (Ensino Fundamental), Educação de Jovens e Adultos e Gestão Escolar. Desse modo, o curso de graduação em Pedagogia da UNILAB, cumprindo a legislação, insere os pedagogos em formação em uma perspectiva teórico-prática, a respeito da modalidade educacional de Educação de Jovens e Adultos (EJA), pautado em uma ementa que estabelece as seguintes abordagens: “Conhecimento da educação de jovens e adultos na escola pública. Planejamento: elaboração, execução e avaliação na EJA. Gestão do ensino aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental na EJA em espaços escolares. Práticas pedagógicas descolonizadoras” (UNILAB, 2016b, p. 123).

Em termos específicos, o estágio em EJA utiliza a ferramenta da observação como artifício para a formação de pedagogos, fornecendo uma carga teórica para efetivar a consolidação com a prática. Tudo isso pauta uma reflexão e crítica sobre a identidade do docente na EJA, a metodologia a ser utilizada, as técnicas de ensino-aprendizagem, a consciência de uma cultura construída fora da escola – que deve estar intrínseca nas práticas em sala e aula – e, com base para conduzir tudo isso, a prática da pesquisa para o melhoramento da educação pública, que inclua a população jovem e adulta em uma educação que os atinja de



modo contextualizado. Concomitante, guia para uma travessia em mais um estágio que ponha em pauta a reflexão sobre as relações de raça, classe e gênero no espaço escolar, culminando na elaboração de estratégias de ensino em planos de aula, com aporte das observações-participantes, entrevistas com discentes da EJA e estudo do próprio espaço escolar frente a essa modalidade educacional.

A gestão de uma instituição escolar é a responsável pelo funcionamento a partir de decisões burocráticas advindas do agrupamento de profissionais que estão nesse espaço, sendo o diretor, assistente financeiro, secretária, coordenadores pedagógicos e, até mesmo, os próprios professores, sendo possível considera-los como gestores de sala. Contudo, de modo hierárquico, o diretor é considerado o topo da pirâmide profissional nesse ambiente, sendo o responsável maior pela estruturação física e burocrática, condizente a elaboração e revisão dos documentos essenciais para a estruturação da escola: Projeto Político Pedagógico (PPP), Regimento escolar, calendário letivo e o plano de gestão.

Em meio às diversas atribuições profissionais que o(a) pedagogo(a) pode desempenhar, o cargo de gestor(a), com base nos cumprimentos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, é um desses. A partir de uma formação inicial docente que leve ao pedagogo a consciência reflexiva e crítica de atuação nesse espaço, é estabelecida uma identidade que auxilie a pensar a tramitação do cargo frente a uma instituição que reflete a gestão em cada parte, tendo um olhar sobre como lidar com as pessoas, pensando o aspecto colonial e intercultural da sociedade que está inserida na escola. Assim, a UNILAB pensa uma componente curricular de *Estágio em Gestão nos Países da Integração*:

Pesquisa e prática em gestão democrática, por resultado e auto-gestão escolar, educacional e comunitária. Pesquisa e prática dos organismos colegiados, dos mecanismos de participação direta e das dimensões da gestão educacional, escolar e comunitária: administrativa, financeira, patrimonial (material e imaterial), de pessoal e pedagógica nos países da integração. Interculturalidade e gestão (UNILAB, 2016b, p. 122).

Portanto, os quatro estágios do curso de Pedagogia da UNILAB (CE) potencializam uma formação de pedagogos que desempenhem práticas, a partir de teorias, que pensem as relações de raça, classe e gênero que permeiam a construção social, para desenvolver uma condução do ensino-aprendizagem baseada em premissas que cumpram a descolonização curricular para a adoção de uma educação pública, de qualidade, antirracista e que liberte-se das mazelas coloniais que estão intrínsecas em suas matrizes curriculares e filosóficas. Assim, a Pedagogia da UNILAB encaixa-se como uma exemplificação de educação antirracista, principalmente nos momentos de estágio, que consolidam as teorias estudadas durante o curso

para a formação de pedagogos(as) conscientes da necessidade de se inserir metodologias de ensino que pensem a diversidade na escola, principalmente o corpo discente negro e suas vivências cotidianas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS: TEORIA E PRÁTICA NA CONSOLIDAÇÃO FORMATIVA**

Esta pesquisa se propôs a desenvolver um estudo sobre o estágio supervisionado como ferramenta de articulação da formação inicial antirracista de pedagogos. Para tanto, teceu uma discussão sobre o universo do estágio supervisionado, abordando concepções legais e aspectos teóricos que envolvem a construção da identidade docente, práxis, a sua não restrição a “hora da prática”, consolidação teórico-prática e a prática da pesquisa, ou seja, defendeu-se que o estágio supervisionado deixou de lado a função de mero cumprimento burocrático para se ressignificar e adotar um sentido de campo de conhecimento epistemológico (PIMENTA e LIMA, 2006) com potencial para pesquisas, reflexões crítica, formações pessoais e como ferramenta de conscientização e mudança no cenário educacional, a nível curricular, de uma inclusão das relações étnico-raciais nas suas práticas, que permeiem o ensino superior para efetuar a mudança na educação básica.

Por entender que o estágio é um momento crucial na graduação que conscientiza o corpo estudantil das diversas mudanças a serem realizadas no seio escolar e educacional, é que se enxerga a necessidade de inserir as relações étnico-raciais em suas práticas, dado que a nacionalidade brasileira foi construída em cima de diversas opressões direcionadas a população africana e afro-diaspórica vinda no período escravocrata. Atualmente existem mazelas sociais instauradas por conta desse período, sendo a falta de acesso à educação um dos marcos significativos. À vista disso, defende-se a inclusão para o cumprimento da Lei nº 10.639/03 e 11.645/08, visando reparar, por meio da educação, o racismo individual e institucional que se faz presente no cotidiano de cada cidadão, seja pelo viés do opressor ou do oprimido.

No que tange a consolidação entre os estágios supervisionados e as relações étnico-raciais, discorreu-se a respeito da necessidade, a partir da contextualização histórica da colonização no Brasil, da inserção das epistemologias raciais e étnicas – pelos indígenas, africanos e afro-diaspórico – no âmbito de formação de pedagogos e pedagogas, com base nos fenômenos que ocorrem nos momentos dos estágios em Educação Infantil, Anos Iniciais (Ensino Fundamental), EJA e Gestão Escolar com a finalidade de pôr em pauta uma formação inicial de profissionais da Pedagogia que pensem classe, gênero e raça nas suas práticas pedagógicas e atuações fora da sala de aula. Ou seja, pensem a condução de um ensino-aprendizagem, que coloque em pauta a promoção de uma educação antirracista, que pense as infâncias negras e alie o conhecimento escolar ao cotidiano, assim como a construção de suas identidades raciais despidas de raízes coloniais, concomitante auxilie ao pedagogo(a) a edificar

uma identidade docente pautada na práxis. Tudo isso enxergado com a necessidade de haver uma reformulação no curricular na graduação, para ocorrer o progresso da educação básica.

Não se limitando às práticas pedagógicas e a Didática, os estágios supervisionados no âmbito da Pedagogia trazem a pesquisa como elemento de formação. Sendo essa outro aspecto que permeia a formação dos pedagogos e pedagogas, e que tem a função de auxiliar no processo de reflexão e ação, classifica-se como mais uma das potencialidades que surgem a partir do envolvimento nos estágios, visto que ajuda a compreender com quem se está lidando no processo de aquisição e ressignificação da aprendizagem, para refletir sobre os percalços e sucessos nessa caminhada, enxergando que a prática da pesquisa faz com que os pedagogos entrem em um progresso dinâmico de ensinar e aprender embasados teoricamente para o desempenho prático, já que “é primordial que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma professor, refletindo sobre as teorias, as crenças, os valores que permeiam sua ação, desenvolvendo atitude de pesquisa com o objetivo de melhorar o processo de ensinar e aprender” (BARBOSA e AMARAL, 2009, p. 3677).

Colocou-se em evidência o curso de Pedagogia da UNILAB (CE) para firmar o cunho antirracista da formação de pedagogos, evidenciando a construção institucional da UNILAB e do referido curso, que pensa pelo viés da afrocentricidade, diferente dos demais cursos de Pedagogia. Para tanto, após o estudo curricular, que se firma numa perspectiva antirracista, afrocêntrica e descolonizada, apresentou-se os quatro estágios supervisionados que compõem o curso estudado, que são: Educação Infantil, Anos Iniciais, Educação de Jovens e Adultos e Gestão Escolar.

Para tanto, cabe testemunhar a teoria e prática na consolidação formativa no curso de Pedagogia, tendo em vista que experienciar os momentos advindos do estágio supervisionado em Educação Infantil, uma vez que entende-se a importância da imersão no cotidiano escolar, para efetuar um novo olhar para essa etapa educacional, no qual é dotada de desafios que presentes no espaço da escola e no próprio ciclo de aprendizagens e ensino. A reflexão e regência nesse âmbito fez perceber a problemática de se pensar o que o docente leva para a sala de aula, numa perspectiva de refletir sobre suas práticas após implementá-las e levar exercícios pautados nessa reflexão, cumprindo objetivamente o papel da práxis no estágio, ao mesmo tempo em que auxiliou em uma consolidação da identidade docente que vise a transformação da educação, de modo a qualificar essa com ações que insiram no sistema escolar a educação antirracista, com base nas epistemologias advindas das relações étnico-raciais e na contextualização do ensino-aprendizagem.

A partir disso, as discussões em sala, as oficinas que realizamos, os materiais didáticos que construímos e as regências e observações no chão da escola carregaram consigo a abordagem da diversidade social na idealização da condução de ensino-aprendizagem que vise o desenvolvimento da criança, cumprindo as habilidades previstas nos documentos legais – Como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tendo as abordagens de corporeidade, movimento, noção espacial, relação interpessoal, o brincar, a espontaneidade na escrita, e entre outros aspectos fincados na perspectiva do trato de modo a pensar a infância da diversidade de crianças, sem colaborar com o pensamento racializado no sistema escolar.

Todavia, o estágio supervisionado em Educação Infantil da Pedagogia (UNILAB/CE) estabelece uma noção didática, teórico-prática, epistemológica e descolonizadora do que é a atuação na primeira etapa da Educação Básica, determinando que essa encontra-se fragilizada perante a construção de uma educação antirracista, que necessita ser construída para consolidar uma educação formal, desde a infância, que pense a população negra em suas práticas, materiais didáticos e presença na sociedade, de maneira que contribuam para uma construção cidadã de crianças que convivam com a diferença pacificamente, respeitando e reconhecendo sua importância para o funcionamento de uma sociedade sem racismo e sem preconceitos de qual origem for.

A atuação na escola-campo pelo Estágio em Anos Iniciais do Ensino Fundamental foi orientada para um olhar crítico sobre as ações tradicionais da escola que aprisionam a aprendizagem-ensino do público estudantil, para pensarmos maneiras de intervir nas regências a partir de um conhecimento prévio da turma, de suas situações de leitura e escrita, para o desempenho de modo contextualizado e eficaz. Para tanto, realizou-se observações em todas as turmas dos anos iniciais de uma escola em Barreira (Ceará), porém, no momento das regências, a gestão escolar demonstrou interesse em um auxílio ligado a leitura e escrita com determinados estudantes, então a regência nos Anos Iniciais aconteceu em forma de projeto de reforço escolar, de maneira a serem ministradas aulas em que as atividades haviam práticas pedagógicas de leitura e escrita atreladas ao trato das relações étnico-raciais no espaço escolar.

O estágio supervisionado conseguiu aproximar os graduandos da realidade do chão da sala de aula, que proporcionou a reflexão a respeito dos desafios ligados as práticas pedagógicas e institucionais, favorecendo o pensamento sobre a educação pública, o acesso e permanência, a democratização do ensino e seu funcionamento. A ação docente foi percebida como crucial no sistema escolar, de modo a entender que essa precisa ser embasada em pesquisas sobre assuntos e práticas pedagógicas, uma vez que auxilia no processo de ação-reflexão-ação

refletida, que auxilia na construção de uma educação pública, de qualidade, democrática e antirracista.

Portanto, percebe-se o *Estágio nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental nos Países da Integração* como ferramenta crucial para a conscientização do ensino-aprendizagem, no contexto do 1º ao 5º ano, de modo crítico-reflexivo, pautado em uma práxis que auxilie a construção de uma educação para as relações étnico-raciais, possibilitando entender que os conteúdos presentes no currículo dessa etapa escola pode ser amplamente consolidado junto às relações raciais e étnicas. Concomitante auxilia em pensar o docente na prática de professorar e na identidade, a partir de uma rede teórica que visa a união entre a carga de teoria e prática, aprimorando a educação básica, a formação de professores e o trato das relações étnico-raciais na escola.

Sendo o estágio o fator crucial na formação inicial de pedagogos e pedagogas, no qual a identidade profissional entra em processo de reflexão e construção, com base nas observações e regências. Nessas observações desempenhadas na escola-campo é possível entender a complexidade das práticas pedagógicas no funcionamento da aprendizagem do corpo estudantil, refletindo sobre o que se ministra, como se ministra e se a interação em sala de aula se estabelece de modo unilateral ou bilateral. Para tanto, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um campo de atuação diferente do que comumente se realiza no ensino regular, uma vez que o objetivo dessa, seja no âmbito do ensino fundamental ou médio, é oferecer um auxílio na condução do ensino-aprendizagem para pessoas que não frequentaram o espaço escolar na idade obrigatória, em que está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei N° 9.394/96), ao mesmo tempo em que se contribui para a qualificação profissional e ajuda esse público a expandir a compreensão do exercício da cidadania, pautando as características estudantis, suas necessidades, interesses e histórias de vida (LOPES, SILVA e ARAÚJO, 2016, p. 1584).

A partir disso, delinea-se o *Estágio em EJA nos Países da Integração* da Pedagogia (UNILAB/CE), que durante o período de realização utiliza a observação-participante como ferramenta de reflexão a respeito dessa modalidade no contexto do Maciço de Baturité<sup>8</sup>, tendo em vista a importância do exercício reflexivo para a formação docente advindo da prática de observar. Como cumprimento de regência no presente estágio, se realiza três atividades: 1) Entrevista com o público discente da EJA, em curso e concludentes; 2) Elaboração de planos

---

<sup>8</sup> Coletivo de 13 municípios – Acarape, Aracoiaba, Aratuba, Barreira, Baturité, Capistrano, Itapiúna, Guaramiranga, Mulungu, Ocara, Pacoti, Palmácia, e Redenção – que estruturam uma expansão territorial de aproximadamente 4.820km<sup>2</sup>, no interior do Ceará.

de aula para a referida modalidade, para o exercício de avaliação das aprendizagens teórico-práticas advindas do estágio; e 3) Estudo institucional, para compreender como a gestão percebe a modalidade da EJA para o desempenho do funcionamento escolar.

Entretanto, a dinâmica do estágio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) possibilita a reflexão crítica sobre alguns fenômenos que a constituem, como: métodos de ensino, epistemologias curriculares, materiais didáticos, modelos de gestão, cumprimento burocrático para a docência, práxis na EJA e a prática da pesquisa. Em outras palavras, o estágio em EJA possibilita a prática da reflexão sobre a base epistemológica eurocentrada que ainda se encontra presente, assim como no ensino regular, no corpo docente e na instituição escolar, entendendo que essa modalidade educacional necessita de uma descolonização curricular nas práticas pedagógicas – em uma perspectiva das relações étnico-raciais – e a inserção efetiva da contextualização na explanação dos conteúdos escolar, pensando nas singularidades culturais dos estudantes, para a elevação da qualidade na formação do público de jovens e adultos e na modalidade educacional no Maciço de Baturité.

O período de permanência no espaço escolar, por conta do Estágio em Gestão Escolar, observando a dinâmica da gestão nos impactos do funcionamento proveitoso dessa, potencializam uma formação docente, de cunho investigativo e moldado com noções iniciais para o desempenho da função de gestor(a), dado que se estabelece um diálogo de formação entre os profissionais que estão sendo observados, sejam eles diretoras, coordenadoras, auxiliares de finanças, secretárias e entre outras, através de metodologias como a observação-participante, que possibilita a reflexão e consolidação teórico-prática das abordagens sobre os modelos de gestão e seu funcionamento. Assim como técnicas utilizadas na coleta de dados para detalhamento do cargo desempenhado pelos profissionais, a exemplificar as entrevistas semiestruturadas, que possibilitam um maior aprofundamento, tanto no modo de funcionamento escolar, como a postura do gestor frente ao trato da diversidade e interculturalidade na escola.

O estágio em Gestão Escolar que está na Pedagogia da UNILAB (CE) potencializa uma formação para o pedagogo gestor, de modo a estabelecer um olhar crítico sobre as relações interpessoais, e desenvolve uma visão que atravessa a mera intenção de desempenhar positivamente o cargo e obter sucesso. Põe em pauta o trato com a diversidade étnica, racial, de gênero e classe nesse espaço de gestão, conscientizando da importância da inclusão totalitária de indivíduos nos documentos escolares, principalmente no currículo, pois me arrisco a afirmar que o gestor advindo do processo de formação na Pedagogia da UNILAB dispõe de carga

teórica suficiente para entender o processo de exclusão social e educacional de determinadas populações historicamente. Consequentemente, o estágio nos põe na escola-campo para criarmos um reflexo da atuação do pedagogo frente a uma gestão que deve ser democrática, inclusiva, que leve em conta a diversidade no desempenho profissional e aberta a diálogos.

Por conseguinte, entende-se que os estágios supervisionados para os pedagogos têm uma múltipla carga de potencial formativo, para, principalmente, estabelecer uma noção básica de como atuar no mercado após o egresso da graduação, a partir das especificidades da profissão. De forma geral, relacionando vivências de ensino, o estágio se classifica por fases no qual seguem um sentido de observar, problematizar, investigar, analisar, intervir e refletir (PIMENTA e LIMA, 2014), quando bem articuladas, incorporando o modo reflexivo, essas fases proporcionam uma sequência de saberes que concretizam as práticas educativas e potencializam pedagogo em formação (CORTE, 2010). Argumenta-se que essa formação, sendo enquadrada para o trato das relações étnico-raciais, resulta em uma transformação educacional que permeia a estrutura escolar e, conseqüentemente, as camadas sociais, estabelecendo uma consciência, no corpo docente e discente, da patologia social que atinge a racialidade no seio da população, almejando uma estratégia de abordagem dessa para o enfrentamento negativo de sua disseminação na sociedade.



## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Wlamyra Ribeiro de; FILHO, Walter Fraga. *Uma história do negro no Brasil*. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/uma-historia-do-negro-no-brasil.pdf>>. Acesso em 03 de jul. 2019.

ANDRADE, Arnon de. O estágio Supervisionado e a Práxis Docente. SILVA, Maria Lúcia Ferreira da (Org). In: *Estágio curricular: contribuições para o redimensionamento de sua prática*. p. 21-26, 2005. Disponível em: <<http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/20112210702de0665242e82ec96c507a/Estgio.pdf#page=22>>. Acesso em 04 de fev. 2019.

ARAÚJO, Geiza Torres Gonçalves de. *Estágio supervisionado: espaço e tempo de formação do pedagogo para a atuação profissional*. 120 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, 2010. Disponível em: <[http://www.ufjf.br/ppge/files/2010/07/Dissertacao\\_GeizaAraujo\\_2010.pdf](http://www.ufjf.br/ppge/files/2010/07/Dissertacao_GeizaAraujo_2010.pdf)>. Acesso em 03 de out. 2019.

BARBOSA, Angela Maria; AMARAL, Telma. A contribuição do estágio supervisionado na formação do pedagogo. In: *Congresso Nacional de Educação–EDUCERE*, Curitiba. 2009. p. 3672-3685. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2049\\_1600.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2049_1600.pdf)>. Acesso em 03 de out. 2019.

BARBOSA, Beatriz Regina. Racismo, educação superior e formação antirracista: o caso do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Campinas. *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar*, v. 3, n. 9, p. 387-397, 2017. Disponível em: <<http://periodicos.uern.br/index.php/RECEI/article/view/2172>>. Acesso em 15 de out. 2019.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2013. 124 p.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*. Brasília: CNE, 2002.

BRASIL. *Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003*. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: CNE, 2004. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf)>. Acesso em 08 de set. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia*. Brasília: CNE, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em 08 de set. 2019.

BRASIL. *Lei nº 12.289, de 20 de junho de 2010*. Brasília (DF). Disponível em: <[planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12289.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12289.htm)>. Acesso em 02 de nov. 2019.

CORTE, Marilene Gabriel dalla. *O estágio curricular e a formação de qualidade do pedagogo*. 2010. 314 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Pucrs, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <<http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3678>>. Acesso em 03 de out. 2019.

COSTA, Debora De Souza; HAGE, Maria Do Socorro Castro. Estágio supervisionado: desafios da relação teoria e prática na formação do pedagogo. *Revista Marupiíra*, v. 1, p. 37-50, 2015. Disponível em: <<https://paginas.uepa.br/seer/index.php/marupiira/article/view/430/0>>. Acesso em 03 de out. 2019.

CRUZ, Giseli; AROSA, Armando. A formação do pedagogo docente no curso de pedagogia. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 11, n. 26, p. 30-68, 2014.

D'ADESKY, Jacques. *Pluralismo Étnico e Multiculturalismo: Racismos e anti-racismos no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

FAUSTO, Boris; FAUSTO, Sergio. *História do Brasil*. São Paulo: Edusp, 1994. Disponível em: <[https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/32018685/Historia\\_do\\_brasil\\_1\\_.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DHISTORIA\\_DO\\_BRASIL.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20190825%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4\\_request&X-Amz-Date=20190825T193239Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=74dc635767076a10271128f9d6c68ad6c715f896104d8abda683cf06ccd02d](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/32018685/Historia_do_brasil_1_.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DHISTORIA_DO_BRASIL.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20190825%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20190825T193239Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=74dc635767076a10271128f9d6c68ad6c715f896104d8abda683cf06ccd02d)>. Acesso em 03 de jul. 2019.

FERREIRA, Michele Guerreiro. Educação das relações étnico-raciais e prática curricular de enfrentamento do racismo na UNILAB. 283 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/32814>>. Acesso em 21 de nov. 2019.

FERREIRA, Michele Guerreiro; SILVA, Janssen Felipe da. Perspectiva pós-colonial das relações étnico-raciais nas práticas curriculares: conteúdos selecionados e silenciados. *Revista Teias*, v. 14, n. 33, p. 19, 2013. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24363>>. Acesso em 24 de ago. 2019.

FREITAS, Bruno Miranda; COSTA, Elisangela André da Silva; LIMA, Maria Socorro Lucena. O estágio curricular supervisionado e construção da profissionalidade docente. *Revista Expressão Católica*, v. 6, n. 1, p. 36-42, 2018. Disponível em: <<http://publicacoesacademicas.unicatolicaquixada.edu.br/index.php/rec/article/view/2090>>. Acesso em 03 de dez. 2019.

FREYRE, Gilberto. *Casa Grande & Senzala*. 48. ed. São Paulo: Global, 2003. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/229314/mod\\_resource/content/1/Gilberto%20Freyre%20-%20Casa-Grande%20e%20Senzala.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/229314/mod_resource/content/1/Gilberto%20Freyre%20-%20Casa-Grande%20e%20Senzala.pdf)>. Acesso em 03 de jul. 2019.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. *Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03*. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. P. 39-62. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>>. Acesso em 15 de jul. de 2019.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação- Periódico científico editado pela ANPAE*, v. 27, n. 1, 2011. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/19971/11602>>. Acesso em 25 de ago. 2019.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>>. Acesso em 25 de ago. 2019.

GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias. Cultura, educação e lei 10.639/03: discussões, tendências e desafios. *Revista Horizontes*, v. 30, n. 1, p. 17-23, 2012. Disponível em: <<https://www3.usf.edu.br/galeria/getImage/252/3885016403201502.pdf#page=17>>. Acesso em 15 de out. 2019.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. *Revista brasileira de educação*, n. 15, p. 134-158, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a09.pdf>>. Acesso em 13 de jul. 2019.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos Alfredo. *Lugar de negro*. Editora Marco Zero, 1982.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed., 1. Reimp. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

KERN, Gustavo da Silva. Questão racial, ações afirmativas e currículo: uma discussão em torno das diretrizes para a educação das relações étnico-raciais. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 324-344, jan./jun. 2014.

LIBÂNIO, José Carlos. *Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática*. 6. ed. rev. ampl. São Paulo: Heccus, 2017. 304 p.

LIMA, Antonio Jhonata de Oliveira. "A gente se vê por aqui?": a representação social negra na teledramaturgia "global" entre os anos de 2001-2015. 2017. 80 f. TCC (Graduação) - Curso de Humanidades, Instituto de Humanidades e Letras (IHL), Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira, Redenção, 2017. Disponível em: <[http://repositorio.unilab.edu.br/jspui/bitstream/123456789/1254/1/2017\\_mono\\_ajdeolima.pdf](http://repositorio.unilab.edu.br/jspui/bitstream/123456789/1254/1/2017_mono_ajdeolima.pdf)>. Acesso em 15 de jul. 2019.

LIMA, Maria Socorro Lucena. *A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional*. 2001. 169 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Reflexões sobre o Estágio/Prática de Ensino na Formação de Professores. In: *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2008. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4015/3931>>. Acesso em 04 de fev. 2019.

LIMA, Maria Socorro Lucena; GONÇALVES, Hegildo Holanda. A práxis docente no desempenho das atividades do professor formador. 2009. In: *XI Congresso Nacional de Educação–EDUCERE*, III Encontro Sul-Brasileiro de Psicopedagogia. Disponível em <[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2935\\_1248.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2935_1248.pdf)>.

LOPES, Fátima Correia. SILVA, Ziza José. ARAÚJO, Marluce Freire Lima. A trajetória da educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil, através das leis que amparam e regulamentam essa modalidade de ensino. Valparaíso de Goiás, Go: *Anais do Simpósio Jcesp*, 2016. V. 1. Disponível em: <[http://nippromove.hospedagemdesites.ws/anais\\_simposio/arquivos\\_up/documentos/artigos/cdf0a8a8a4eca1048580171fd752d26c.pdf](http://nippromove.hospedagemdesites.ws/anais_simposio/arquivos_up/documentos/artigos/cdf0a8a8a4eca1048580171fd752d26c.pdf)>. Acesso em 06 de nov. 2019.

LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio. Descolonização e Educação por uma epistemologia africano-brasileira. In: LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio (Org.). *Descolonização e Educação: diálogos e proposições metodológicas*. Curitiba: CRV, 2013.

MALHEIROS, Bruno Taranto. *Metodologia da pesquisa em Educação*. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MARTINS, Elcimar Simão; ALMEIDA, Sinara Mota Neves de. Travessias guiadas: o estágio supervisionado na universidade da integração internacional da lusofonia afro-brasileira (Unilab). *XIX Endipe*: Salvador, BA. 2018.

MEIJER, Rebeca de Alcântara e Silva. A formação docente afrocentrada da UNILAB: o saber docente ancestral no ensino de didática nos países da integração. *Debates em Educação*, v. 11, n. 23, p. 598-611, 2019. Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/6217>>. Acesso em 03 de nov. 2019.

MIRA, Marília Marques. O papel do estágio supervisionado para o exercício profissional dos pedagogos escolares: a relação teoria-prática em questão. In: *X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*, Curitiba: Champagnat, 2011. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4716\\_3075.pdf](https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4716_3075.pdf)>. Acesso em 03 de out. 2019.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: *Indagações sobre currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p. 17-44, 2007.

NOGUERA, Renato. Afrocentricidade e Educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. *Revista África de Africanidades*, Ano 3, n. 11, novembro, 2010. Disponível em: [http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/01112010\\_02.pdf](http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/01112010_02.pdf). Acesso em 01 de dez. 2019.

OLIVEIRA, Evaldo Ribeiro. *Narrativas de Thereza Santos contribuições para a educação das relações étnico-raciais*. 2008. 146 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) -

Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2474?show=full>>. Acesso em 07 de set. 2019.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau\\_pedagogia\\_antirracista\\_anticonial\\_br.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_pedagogia_antirracista_anticonial_br.pdf)>. Acesso em: 15 de out. 2019.

PACHECO, José Augusto. Políticas curriculares descentralizadas: autonomia ou recentralização?. *Educação & Sociedade*, v. 21, n. 73, p. 139-161, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4211.pdf>>. Acesso em 25 de ago. 2019.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. *Póiesis Pedagógica*, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542>>. Acesso em 22 de jan. 2019.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. 7. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino. *Movimento negro no cenário brasileiro: embates e contribuições à política educacional nas décadas de 1980-1990*. 2005. 114 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/1499/594.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 03 de jul. 2019.

SACRISTÁN, José Gimero. O que significa currículo? In: SACRISTÁN, Jose Gimero et al (Org.). *Saberes e Incertezas sobre o Currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013. Cap. 1. p. 15-35.

SANTOS, Helena Maria dos. O estágio curricular na formação de professores: diversos olhares. *28ª Reunião anual da ANPED, GT*, 2004. Disponível em: <<http://28reuniao.anped.org.br/textos/gt08/gt0875int.doc>>. Acesso em 22 de jan. 2019.

SANTOS, Marlene Pereira dos; CUNHA, Henrique. População negra no Ceará e sua cultura. *Revista África e Africanidades*, Rio de Janeiro, p.1-10, 2010. Trimestral. Disponível em: <[http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/01112010\\_01.pdf](http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/01112010_01.pdf)>. Acesso em 04 de jul. 2019.

SILVA, Geranilde Costa e. Formação de pedagogos/as brasileiros/as e africanos/as junto à UNILAB (CE): desafios postos. In: BATISTA, Maria Thais de Oliveira. ARAÚJO, Francisco Roberto Diniz. LOPES, Wiama de Jesus Freitas (Org.). *Desafios da inclusão e diversidade na formação docente: desdobramentos e potencialidades*. Fortaleza: Imprece, 2017, 554 p.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Educação*, v. 30, n. 63, p. 489-506, 2007. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745/2092>>. Acesso em 21 de ago. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SIQUEIRA, Silvia. Territorialidades docente na regência de classe. *EDUCAÇÃO BÁSICA REVISTA*, v. 3, n. 1, p. 185-196, 2017. Disponível em: <<http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/REB/article/view/210>>. Acesso 17 de abr. 2019.

SOLIDADE, Wilker; MARQUES, Eugênia Portela de Siqueira. Educação para as relações étnico-raciais e formação docente: dilemas e perspectivas. *Revista Triângulo*, v. 6, n. 1, 2013. Disponível em: <<http://seer.ufm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/498>>. Acesso em 15 de out. 2019.

SOUZA, Ana Paula Gestoso de et al. A Escrita de Diários na Formação Docente. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p.181-209, mar. 2012. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/profile/Aline\\_Reali/publication/235889957\\_A\\_escrita\\_de\\_diarios\\_na\\_formacao\\_docente/links/09e41513dfc10bed52000000/A-escrita-de-diarios-na-formacao-docente.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Aline_Reali/publication/235889957_A_escrita_de_diarios_na_formacao_docente/links/09e41513dfc10bed52000000/A-escrita-de-diarios-na-formacao-docente.pdf)>. Acesso em 22 de jan. 2019.

SOUZA, Letícia Oliveira; SOUZA, Izabel C.; PASCHOALINO, Jussara B. Q. Potencialidades do Estágio Supervisionado em Gestão Escolar para a Formação de Pedagogos. *Anais V CEDUCE*, v. 2, 2018. Disponível em: <[http://www.editorarealize.com.br/revistas/ceduce/trabalhos/TRABALHO\\_EV111\\_MD1\\_SA9\\_ID386\\_03062018121234.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/ceduce/trabalhos/TRABALHO_EV111_MD1_SA9_ID386_03062018121234.pdf)>. Acesso em 03 de out. 2019.

UNILAB. *Diretrizes Gerais da UNILAB*. Redenção (CE), julho de 2010. Disponível em: <[http://pdi.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2013/08/Diretrizes\\_Gerais\\_UNILAB.pdf](http://pdi.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2013/08/Diretrizes_Gerais_UNILAB.pdf)>. Acesso em 02 de nov. 2019.

UNILAB. *UNILAB em números*. Redenção (CE), 2017. 12 slides, color. Disponível em: <<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiNTkzZjY2MWQtNjMzNS00MjkzLWI4YTA0OGJjY2NmNjdmNzI1IiwidCI6IjkwMjlkZGZGNILWFmMTItNDJiZS04MDM3LTU4MzEzZTRkYzVkMSJ9>>. Acesso em 08 de nov. 2019.

UNILAB. *Projeto Pedagógico Curricular Curso de Bacharelado em Humanidades – Bacharelado Interdisciplinar*. Redenção/CE, 2016a. Disponível em: <<http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2011/11/Projeto-Pedag%C3%B3gico-Curricular-do-Curso-de-Bacharelado-em-Humanidades-Campi-Liberdade-e-Palmares.pdf>>. Acesso em 03 de nov. 2019.

UNILAB. *Projeto Pedagógico Curricular Licenciatura em Pedagogia – Licenciatura Plena (Versão 2)*. Redenção/CE, 2016b. Disponível em: <<http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2016/01/Projeto-Pedag%C3%B3gico-Curricular-do-Curso-de-Licenciatura-em-Pedagogia-Campi-Liberdade-e-Palmares.pdf>> Acesso em 03 de nov. 2019.

## ANEXOS

## ANEXO 01 – ESTRUTURA E DIVISÃO CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA (CEARÁ) – UNILAB

## 1º Nível

Componente Curricular	CH Detalhada	Tipo	Natureza
COOCP0001 FILOSOFIA DA ANCESTRALIDADE E EDUCAÇÃO - 60h	60h 0h lab.	aula	DISCIPLINA OBRIGATORIO
COOCP0002 PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO, DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM I - 90h	90h 0h lab.	aula	DISCIPLINA OBRIGATORIO
COOCP0004 ANTROPOLOGIA E SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO NOS PAÍSES DA INTEGRAÇÃO - 90h	90h 0h lab.	aula	DISCIPLINA OBRIGATORIO
COOCP0005 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NOS PAÍSES DA INTEGRAÇÃO - 60h	60h 0h lab.	aula	DISCIPLINA OBRIGATORIO
COOCP0006 FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS E PRÁTICOS DO SAMBA E CAPOEIRA - 60h	60h 0h lab.	aula	DISCIPLINA OBRIGATORIO
IPC0101 INICIAÇÃO AO PENSAMENTO CIENTÍFICO - 45h	45h 0h lab.	aula	DISCIPLINA OBRIGATORIO
IVU0203 INSERÇÃO NA VIDA UNIVERSITÁRIA - 15h	15h 0h lab.	aula	DISCIPLINA OBRIGATORIO
LPT0201 LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO I - 60h	60h 0h lab.	aula	DISCIPLINA OBRIGATORIO
SDDH0101 SOCIEDADES, DIFERENÇAS E DIREITOS HUMANOS NOS ESPAÇOS LUSÓFONOS - 60h	60h 0h lab.	aula	DISCIPLINA OBRIGATORIO

CH Total: 540hrs.

## 2º Nível

Componente Curricular	CH Detalhada	Tipo	Natureza
BHU1012 METODOLOGIA DA PESQUISA INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES - 60h	60h 0h lab.	aula	DISCIPLINA OBRIGATORIO
BHU1015 LINGUAGEM, PENSAMENTO CRÍTICO E INTERCULTURALIDADE - 60h	60h 0h lab.	aula	DISCIPLINA OBRIGATORIO
COOCP0003 PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO, DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM II - 90h	90h 0h lab.	aula	DISCIPLINA OBRIGATORIO
COOCP0009 RELIGIOSIDADES E ESPIRITUALIDADES NA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NOS PAÍSES DA INTEGRAÇÃO - 60h	60h 0h lab.	aula	DISCIPLINA OBRIGATORIO
COOCP0010 EDUCAÇÃO, GÊNERO E SEXUALIDADE NOS PAÍSES DA INTEGRAÇÃO - 60h	60h 0h lab.	aula	DISCIPLINA OBRIGATORIO
COOCP0051 ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NOS PAÍSES DA INTEGRAÇÃO - 75h	75h 0h lab.	aula	DISCIPLINA OBRIGATORIO
COOCP0052 EDUCAÇÃO E LITERATURA NEGRA: POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS EM NARRATIVAS, MITOS, FÁBULAS E CONTOS AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS - 60h	60h 0h lab.	aula	DISCIPLINA OBRIGATORIO
LPT0202 LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO II - 60h	60h 0h lab.	aula	DISCIPLINA OBRIGATORIO

CH Total: 525hrs.

## 3º Nível

Componente Curricular	CH Detalhada	Tipo	Natureza
BHU1014 TERRITÓRIO E PODER - 60h	60h 0h lab.	aula	DISCIPLINA OBRIGATORIO
BHU1016 IDENTIDADE E PODER - 60h	60h 0h lab.	aula	DISCIPLINA OBRIGATORIO
COOCP0011 FUNDAMENTOS DA GESTÃO EDUCACIONAL NOS PAÍSES DA INTEGRAÇÃO - 60h	60h 0h lab.	aula	DISCIPLINA OBRIGATORIO

COOCP0012	DIDÁTICA NOS PAÍSES DA INTEGRAÇÃO - 60h	60h 0h lab.	aula	DISCIPLINA	OBRIGATORIO
COOCP0013	ARTE AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL NOS PAÍSES DA INTEGRAÇÃO - 90h	90h 0h lab.	aula	DISCIPLINA	OBRIGATORIO
COOCP0014	CAPOEIRA, SAMBA E AS MANIFESTAÇÕES AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRA DOS LUGARES - 45h	45h 0h lab.	aula	DISCIPLINA	OBRIGATORIO
COOCP0015	METODOLOGIA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO NOS PAÍSES DA INTEGRAÇÃO - 60h	60h 0h lab.	aula	DISCIPLINA	OBRIGATORIO
COOCP0016	LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – LIBRAS - 60h	60h 0h lab.	aula	DISCIPLINA	OBRIGATORIO

**CH Total:** 495hrs.

#### 4º Nível

Componente Curricular	CH Detalhada	Tipo	Natureza
BHU1008	ESTRUTURA E RELAÇÃO SOCIAL - 60h	60h 0h lab.	aula DISCIPLINA OBRIGATORIO
BHU1011	EXPERIÊNCIA, PRÁTICA E SIGNIFICADO - 60h	60h 0h lab.	aula DISCIPLINA OBRIGATORIO
COOCP0017	POLÍTICAS EDUCACIONAIS CURRICULARES E DESCOLONIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS NOS PAÍSES DA INTEGRAÇÃO - 60h	60h 0h lab.	aula DISCIPLINA OBRIGATORIO
COOCP0018	ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E BILINGUÍSMO NOS PAÍSES DA INTEGRAÇÃO - 90h	90h 0h lab.	aula DISCIPLINA OBRIGATORIO
COOCP0019	EDUCAÇÃO INFANTIL NOS PAÍSES DA INTEGRAÇÃO - 90h	90h 0h lab.	aula DISCIPLINA OBRIGATORIO
COOCP0020	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA - 30h	30h 0h lab.	aula DISCIPLINA OBRIGATORIO
COOCP0021	ENSINO DA GINGA: CAPOEIRA, CORPOREIDADE E MANDINGA - 90h	90h 0h lab.	aula DISCIPLINA OBRIGATORIO
COOCP0022	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO I - 90h	75h 0h lab.	aula DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO OBRIGATORIO

**CH Total:** 570hrs.

#### 5º Nível

Componente Curricular	CH Detalhada	Tipo	Natureza
COOCP0023	ENSINO DA EJA NOS PAÍSES DA INTEGRAÇÃO - 60h	60h 0h lab.	aula DISCIPLINA OBRIGATORIO
COOCP0024	ESTÁGIO EM EJA NOS PAÍSES DA INTEGRAÇÃO - 100h	30h 70h lab.	aula DISCIPLINA OBRIGATORIO
COOCP0025	ENSINO DA ETNOMATEMÁTICA - 60h	60h 0h lab.	aula DISCIPLINA OBRIGATORIO
COOCP0026	ENSINO DAS CIÊNCIAS NATURAIS NOS PAÍSES DA INTEGRAÇÃO - 60h	60h 0h lab.	aula DISCIPLINA OBRIGATORIO
COOCP0027	ESTÁGIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS PAÍSES DA INTEGRAÇÃO - 100h	30h 70h lab.	aula DISCIPLINA OBRIGATORIO
COOCP0028	ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NOS PAÍSES DA INTEGRAÇÃO - 60h	30h 30h lab.	aula DISCIPLINA OBRIGATORIO
COOCP0029	AUTOBIOGRAFIA E EDUCAÇÃO - 60h	60h 0h lab.	aula DISCIPLINA OBRIGATORIO
COOCP0030	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II - 90h	75h 0h lab.	aula DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO OBRIGATORIO

**CH Total:** 590hrs.

#### 6º Nível

Componente Curricular	CH Detalhada	Tipo	Natureza
COOCP0031	ENSINO DA HISTÓRIA NOS PAÍSES DA INTEGRAÇÃO - 60h	30h 30h lab.	aula DISCIPLINA OBRIGATORIO



COOCP0032	ENSINO DA GEOGRAFIA NOS PAÍSES DA INTEGRAÇÃO - 60h	30h 30h lab.	aula	DISCIPLINA	OBRIGATORIO
COOCP0033	ESTÁGIO NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NOS PAÍSES DA INTEGRAÇÃO - 100h	30h 70h lab.	aula	DISCIPLINA	OBRIGATORIO
COOCP0034	PESQUISA E PRÁTICA DA ATUAÇÃO DO PEDAGOGO EM AMBIENTES NÃO ESCOLARES NOS PAÍSES DA INTEGRAÇÃO - 80h	80h 0h lab.	aula	DISCIPLINA	OBRIGATORIO
COOCP0035	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO III - 130h	120h 0h lab.	aula	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO	OBRIGATORIO
COOCP0047	ESTÁGIO EM GESTÃO EDUCACIONAL NOS PAÍSES DA INTEGRAÇÃO - 100h	30h 70h lab.	aula	DISCIPLINA	OBRIGATORIO
<b>CH Total:</b> 530hrs.					

Fonte: Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA – UNILAB)

**ANEXO 02 – QUADRO DE ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS DO CURSO DE PEDAGOGIA (CE) DA UNILAB**

<b>NÚCLEO DE ATIVIDADES DE ESTÁGIOS</b>					
<b>CÓDIGO</b>	<b>DISCIPLINA</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>			<b>PRÉ-REQUISITO</b>
		<b>TE</b>	<b>PR/EX</b>	<b>T</b>	
	Estágio em EJA nos países da integração	45	60	<b>105</b>	Não
	Estágio da educação infantil nos países da integração	45	60	<b>105</b>	Não
	Estágio nas séries iniciais do ensino fundamental nos países da integração	45	60	<b>105</b>	Não
	Estágio em Gestão educacional nos países da integração	45	60	<b>105</b>	Não
<b>TOTAL</b>		180	240	<b>420</b>	

Fonte: Projeto Pedagógico Curricular – Licenciatura em Pedagogia (2016)

### **ANEXO 03 – EMENTA DE ESTÁGIO: EDUCAÇÃO INFANTIL**

#### **Estágio na educação infantil nos países da integração**

##### **Ementa:**

Compreender a realidade escolar na educação infantil. Observação, planejamento, execução, registro e avaliação de atividades pedagógicas em contextos institucionais de cuidado e educação de crianças pequenas. Elaboração de propostas pedagógicas para Educação Infantil. Propostas decoloniais.

##### **Bibliografia Básica:**

FARIA, A. L. G. de e SILVA, L. L. M. da. *Culturas infantis em creches e pré-escolas: estágio e pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2011.

LIMA, M. S. L. *A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionando e ação docente*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001. (pp. 66-80).

GOMES, Marineide de Oliveira. *Formação de Professores na Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2009. (p.p.67-82).

##### **Bibliografia Complementar:**

ROSEMBERG, Fúlvia. **A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais**. In: BENTO, Maria Aparecida Silva. *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012.

GARMS, G.M.Z.; RODRIGUES, S.A. (Org.) *Temas e dilemas pedagógicos da Educação Infantil: desafios e caminhos*. Campinas: Mercado de Letras, 2012. (pp.139-171).

FARIA, A.L.G. de; MELLO, S. A. (Org.). *Territórios da infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas*. (pp. 57- 83).

BARBOSA, M. Carmem Silveira; HORN, M. da Graça Souza. *Projetos pedagógicos na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008. (p.p 53 - 84).

ROSEMBERG, Fúlvia. *Literatura infantil e ideologia*. São Paulo: Global, 1985.

SILVA, L. C. e MIRANDA, M. I. *Estágio supervisionado e prática de ensino: desafios e possibilidades*. Araraquara, SP: Junqueira &Marin, 2008. (p.p. 85-113).

## **ANEXO 04 – EMENTA DE ESTÁGIO: ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

### **Estágio nos anos iniciais do ensino fundamental nos países da integração**

#### **Ementa:**

Apropriação da realidade escolar no âmbito do sistema público de ensino. Elaboração, execução e avaliação de processos educativos. Gestão da sala de aula em espaços escolares nas séries iniciais do ensino fundamental na rede e no sistema regular de ensino. Práticas pedagógicas descolonizantes.

#### **Bibliografia Básica:**

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. *Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores*. São Paulo: Avercamp, 2006.

BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. 2ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio. *Descolonização e educação: diálogos e proposições metodológicas*. Curitiba: Editora CRV, 2013.

#### **Bibliografia Complementar:**

BRASIL. Referenciais para a formação de professores. Brasília: Secretaria do Ensino Fundamental, 2002.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394. Brasília, 1996. CORDEIRO, Jaime. *Didática*. São Paulo: Contexto, 2009.

CORTELLA, Mario Sérgio. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. 12ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

VEIGA, Ilma P. A. **Docência como atividade profissional**. In: VEIGA, Ilma P. A.; SILVA, Edileuza F. da. (Orgs.) *A escola mudou: que mude a formação de professores!* Campinas, SP: Papyrus, 2010.

## **ANEXO 05 – EMENTA DE ESTÁGIO: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)**

### **Estágio em Educação de Jovens e adultos nos países da integração**

#### **Ementa:**

Conhecimento da educação de jovens e adultos na escola pública. Planejamento: elaboração, execução e avaliação na EJA. Gestão do ensino aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental na EJA em espaços escolares. Práticas pedagógicas descolonizadoras.

#### **Bibliografia Básica:**

- SALES, Ivandro. **Educação popular**: uma perspectiva, um modo de atuar. In: SCOCUGLIA, Afonso; MELO NETO, José Francisco. *Educação popular: outros caminhos*, 1987.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

#### **Bibliografia Complementar**

- BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. *Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores*. São Paulo: Avercamp, 2006.
- LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio. *Descolonização e educação: diálogos e proposições metodológicas*. Curitiba: Editora CRV, 2013.
- PAIVA, Jane. *Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos*. Revista Brasileira de Educação. v.11, n.33,set/dez2006, p.519-539.
- PALUDO, Conceição. *Educação Popular: em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático e popular*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.
- FREIRE, Paulo. *A pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

## ANEXO 06 – EMENTA DE ESTÁGIO: GESTÃO ESCOLAR

### Estágio em gestão educacional nos países da integração

#### **Ementa:**

Pesquisa e prática em gestão democrática, por resultado e auto-gestão escolar, educacional e comunitária. Pesquisa e prática dos organismos colegiados, dos mecanismos de participação direta e das dimensões da gestão educacional, escolar e comunitária: administrativa, financeira, patrimonial (material e imaterial), de pessoal e pedagógica nos países da integração. Interculturalidade e gestão.

#### **Bibliografia básica:**

- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 6ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- APPLE, Michael. *Conhecimento oficial: A educação democrática numa era conservadora*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- LIMA, Licínio. *A Escola como Organização Educativa*. São Paulo: Cortez, 2008.
- COSTA, Marisa Vorraber. (org.). *Escola Básica na Virada do Século: Cultura, política e currículo*. São Paulo: Cortez, 1996.

#### **Bibliografia Complementar:**

- BELOTTO, Aneridis & GONSALVES, Elisa (Org). *Interfaces da gestão escolar*. Campinas: Editora Alínea, 1999.
- \_\_\_\_\_. *O Currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- PENIN, Sônia. *Cotidiano da Escola: a obra em construção*. São Paulo: Cortez, 1989.
- SILVA, Luiz Heron da. (org.) *A escola cidadã no contexto da globalização*. 2ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 1998.
- VIEIRA, Sofia. *Gestão da Escola: desafios a enfrentar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

Fonte: (UNILAB, 2016b, p. 122-123)