

## TEMÁTICA INDÍGENA NO CURRÍCULO DE PEDAGOGIA EM UMA UNIVERSIDADE DE ALAGOAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA LEI 11.645/2008 PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Cíntia Gomes da SILVA<sup>i</sup>

Roseane Maria de AMORIM<sup>ii</sup>

Laura Cristina Vieira PIZZI<sup>iii</sup>

### RESUMO

Este artigo discute a formação inicial de professores e professoras do Curso de Pedagogia em uma universidade pública federal brasileira e a relação com a Lei n.º 11.645/2008. Atenta-se para fatores que influenciam na formação inicial, embates e contradições da Proposta Pedagógica do Curso de Pedagogia. Indaga-se: a formação inicial do Curso de Pedagogia vem suscitando discussões sobre a diversidade cultural e, especificamente, sobre os povos indígenas? É relevante discutir o currículo que permeia a formação docente, pois a questão das diferenças e da diversidade cultural ainda demanda investimento. Este estudo integra uma pesquisa qualitativa bibliográfica e documental sobre formação docente, no debate étnico-racial, com foco na temática indígena. Realizamos uma breve análise da Proposta Curricular do Curso de Pedagogia em 2019 em uma universidade pública federal brasileira. Incluir a discussão da Lei n.º 11.645/2008 na formação inicial desses docentes demanda investimento em diferentes âmbitos, a saber: discussões teóricas, práticas e produção de materiais didáticos que possibilitem apoiar os novos docentes no maior domínio dessa temática.

**PALAVRAS-CHAVE:** Lei 11.645/2008; Formação de professores; Currículo.

### *INDIGENOUS THEME IN THE CURRICULUM OF A COURSE OF PEDAGOGY IN A UNIVERSITY OF ALAGOAS: CHALLENGES AND POSSIBILITIES OF LAW 11.645 / 2008 FOR TEACHER TRAINING*

### ABSTRACT

*This article aims to bring a discussion about the initial formation of teachers of the Pedagogy Course in a public university of the Brazilian federation and the context of its relation with the Law n.º 11.645/2008. Attention is given to the factors that influence the initial formation, the clashes and the contradictions that are present in the Pedagogical Proposal of the Pedagogy Course. Thus, the question is: has the initial formation of the Pedagogy Course been raising discussions about cultural diversity and specifically about the indigenous peoples? In this perspective, it is relevant to bring this discussion about the curriculum that permeates the formation of these teachers, because the issue of differences*

<sup>i</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Professora da Rede Municipal em Pilar (Maceió-AL). E-mail: [cintiagomes22@hotmail.com](mailto:cintiagomes22@hotmail.com) – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5466-932X>.

<sup>ii</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Licenciada em História pela Universidade Católica de Pernambuco (Unicap). Professora do Centro de Educação (Cedu) da UFPB. Membro do Grupo de Pesquisa Educação & Ciências Sociais, Currículo, Atividade Docente e Subjetividades (Ufal/CNPq). E-mail: [roseanemamorim@gmail.com](mailto:roseanemamorim@gmail.com) – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-8343-2965>.

<sup>iii</sup> Doutora em Educação pela PUC-SP: Currículo. Docente do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAL. Líder do Grupo de Pesquisa do CNPq Currículo, Atividade Docente e Subjetividades. E-mail: [lauracvpizzi@gmail.com](mailto:lauracvpizzi@gmail.com) – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9364-2464>.

*and cultural diversity still needs more investment in the practiced curricula. Methodologically, this study is part of a qualitative bibliographic and documental research, which walks in the discussions about the formation of teachers, and in the ethno-racial debate, focusing on the indigenous theme. To account for what we propose, we conducted a brief analysis of the Curricular Proposal of the Pedagogy Course in the year 2019 in a public university of the Brazilian federation. Therefore, including the discussion of Law 11.645/2008 in the initial training of these teachers is a path that requires investment in different areas, namely: theoretical and practical discussions and production of teaching materials that enable to support new teachers in the greater mastery of this theme.*

**KEYWORDS:** *Law 11.645/2008; Teacher training; Curriculum.*

### **TEMÁTICA INDÍGENA EN EL CURRÍCULO DE UN CURSO DE PEDAGOGÍA EN UNA UNIVERSIDAD DE ALAGOAS: DESAFÍOS Y POSIBILIDADES DE LA LEY 11.645 / 2008 PARA LA FORMACIÓN DOCENTE**

#### **RESUMEN**

*Este artículo pretende traer una discusión sobre la formación inicial de los profesores del Curso de Pedagogía en una universidad pública de la federación brasileña y el contexto de su relación con la Ley n.º 11.645/2008. Se presta atención a los factores que influyen en la formación inicial, los choques y las contradicciones que están presentes en la Propuesta Pedagógica del Curso de Pedagogía. De esta manera, la pregunta es: ¿la formación inicial del Curso de Pedagogía ha planteado discusiones sobre la diversidad cultural y específicamente sobre los pueblos indígenas? En esta perspectiva, es relevante traer esta discusión sobre el currículo que impregna la formación de estos profesores, porque el tema de las diferencias y la diversidad cultural todavía necesita una mayor inversión en los currículos practicados. Metodológicamente, este estudio forma parte de una investigación cualitativa bibliográfica y documental, que camina en las discusiones sobre la formación de los maestros, y el debate étnico-racial, con un enfoque en las cuestiones indígenas. Para dar cuenta de lo que proponemos, realizamos un breve análisis de la Propuesta Curricular del Curso de Pedagogía en el año 2019 en una universidad pública de la federación brasileña. Por lo tanto, la inclusión de la discusión de la Ley N º 11.645/2008 en la formación inicial de estos profesores es un camino que requiere la inversión en diferentes áreas, a saber: las discusiones teóricas, las prácticas y la producción de materiales de enseñanza que permiten apoyar a los nuevos profesores en el mayor dominio de este tema.*

**PALABRAS CLAVE:** *Ley 11.645/2008; Formación de profesores; Plan de estudios.*

#### **1 PARA INÍCIO DE CONVERSA**

*A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.*

Paulo Freire

Como afirma Freire, na epígrafe acima, o processo de ensino e aprendizagem faz parte de um caminho de busca, do encontro com o outro e com nós mesmos. A educação é um *lócus* de cruzamento de vidas, que vem e vai em um ciclo constante de avanços e recuos. Ao ensinar e aprender, estamos à procura de entendimento do sentido da própria vida, por isso não é possível pensá-la longe da ideia de boniteza, como diz Freire (2004). Em vista disso, pensar na formação de professores e professoras é ocupar um terreno movediço que sempre estará em transformação, e essa transformação ocorre pela mediação, troca de diálogo e reflexões, pois somos seres inacabados e incompletos no processo de construção social, cultural e político. Isso ocorre por meio do diálogo da horizontalidade entre todos os homens e todas as mulheres que sempre estarão na busca do conhecimento.

Assim, muitas são as discussões sobre a formação de professores, seja em um contexto da formação inicial, seja na formação continuada. Entretanto, os fatores que dizem respeito à formação do professor na perspectiva da educação étnico-racial ainda aparecem como uma demanda a ser pesquisada, discutida e praticada nos currículos. Em outras palavras, o pouco investimento na pesquisa, para pensar nas ações destinadas ao ensino, tem acarretado mudanças lentas no que diz respeito a essa problemática.

Não é incomum estudantes chegarem à graduação com o pensamento de que os povos indígenas fazem parte apenas do passado brasileiro ou que a região onde moram não tem diversas etnias vivendo no tempo presente. Muitos não conseguem compreender que esses diferentes povos lutaram e lutam, até hoje, para a garantia de sobrevivência da sua cultura, e a luta pela terra é um problema que envolve todos os brasileiros. Como afirma Silva (2012, p. 133), “hoje, em pleno século XXI, ainda existem quase 240 sociedades distintas, falantes de pelo menos umas 180 línguas diferentes da língua portuguesa, de norte a sul e de leste a oeste do país”. Por tudo isso, temos como dever repensar como essas discussões têm entrado na formação de educadores e educadoras.

Nesse sentido, refletir sobre a Lei n.º 11.645/2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Indígena nas instituições de ensino público e privado, é pertinente para a formação crítica, reflexiva e emancipatória (BRASIL, 2008). Apesar de essa lei estar em vigor, não há garantia de que ela esteja sendo aplicada nas escolas, no currículo da disciplina de História ou nos currículos da formação de professores e professoras nos cursos de Pedagogia e nas Licenciaturas. Além disso, diante do contexto conservador que o Brasil vive,

corremos o risco de essa legislação ser revogada e perdermos os avanços que conseguimos por meio de muitas lutas.

Em relação ao âmbito local, o curso de Pedagogia na instituição onde trabalhamos tem uma Proposta Pedagógica que inclui disciplinas obrigatórias e eletivas, na modalidade presencial e a distância; no entanto, a maioria das disciplinas obrigatórias não contempla nenhuma discussão referente à temática indígena. Dentre as disciplinas eletivas, há duas: **Tópicos de História da Educação em Alagoas** e **Educação e Diversidade Étnico-Racial**, que podem trazer discussões (quando são ofertadas e discutidas por professores e professoras engajados na temática, e essa realidade nem sempre ocorre), ou ainda com a disciplina obrigatória **Metodologia do Ensino de História**.

Por conseguinte, levando em consideração que é um desafio trazer esse debate para a formação dos futuros docentes, consideramos que incluir a Lei n.º 11.645/2008 na formação dos estudantes nas universidades é uma possibilidade esperançosa para que, posteriormente, venha ruminar a reflexão, para buscar desenvolver uma formação crítica dos sujeitos educativos. Ainda há um profundo desconhecimento. No entanto, essa invisibilidade, que permeia os diversos espaços e sujeitos, precisa ser rompida e desconstruída.

O parâmetro inicial deste artigo consiste em apresentar alguns desafios e algumas possibilidades de debate sobre a Lei n.º 11.645/2008 na formação dos estudantes que, em breve, estarão nas salas de aula. Uma vez que tratar da educação é englobar um universo de sujeitos que possuem histórias e visões de mundo, independentemente de culturas, experiências e visões de sociedade que se tem, lançamos algumas indagações: será que a formação inicial do Curso de Pedagogia vem suscitando discussões no que concerne à diversidade cultural e, especificamente, sobre os povos indígenas? Essas discussões, quando ocorrem, têm permitido que esse futuro profissional saia com conhecimentos necessários para realizar um trabalho nas escolas de forma crítica e reflexiva?

Nesse contexto, há a necessidade de aprofundarmos a respeito desses questionamentos, muitas vezes inviabilizados na universidade. Por conseguinte, este estudo traz esses aspectos e as discussões que retratam a formação do futuro docente e a relação com a Lei n.º 11.645/2008. Após algumas considerações, que faremos ao longo do texto, esperamos que o estudo ajude pesquisadores e pesquisadoras a reconsiderar e repensar a temática em questão.

## 2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E DA PROFESSORA E A LEI N.º 11.645/2008: QUAIS OS DESAFIOS? QUAIS AS POSSIBILIDADES?

*Sempre estamos em algum lugar, em alguma paisagem  
que nos levam a múltiplas possibilidades de sermos.  
Contudo, somos ou passamos a ser a partir da nossa  
ancestralidade, da nossa origem mesmo quando negamos  
quem fomos. O passado fica impregnado na nossa alma  
como a escuridão está para a noite e para as estrelas.  
Por mais que queiramos, não há como apagar totalmente  
o passado. O passado na verdade está mais do que  
presente.*

Roseane Amorim

Estamos sempre em um processo de reinvenção e de reconstrução. Viver nos entrelugares é uma possibilidade, e a vida exige mudanças, queiramos ou não. Contudo, nossa história e nosso passado caminham inexoravelmente conosco. Por isso, a educação é uma ferramenta fundamental para auxiliar-nos no modo como entendemos o mundo, as pessoas e nossa própria história. Ao mesmo tempo em que as sociedades passam por intensas mudanças reinventando a noção de espaço-tempo, exigem de nós o reconhecimento de quem somos. Por isso, a formação de professores e professoras requer muitos modos de ver e compreender o mundo e o campo da educação.

O papel da educação deveria ser a humanização do ser humano já que somos seres inacabados. Embora biologicamente nascamos humanos, as trocas e o processo de aprendizagem que ocorrem por meio das diversas gerações, situações e espaços nos proporcionam sempre novos olhares sobre o mundo e sobre nós mesmos.

Desse modo, a formação do outro não é uma tarefa fácil. No tocante à formação de professores e professoras dentro da realidade brasileira, tem sido mais difícil mediante a precariedade do trabalho docente e a ingerência do poder das avaliações impostas pelos órgãos governamentais que, de todo modo, tentam impor determinados currículos.

É possível dizer que a formação do professor é uma discussão que já perpassa algumas décadas no Brasil, sem falar nos países que já têm um contexto histórico carregado de lutas e resistências. Tanto no contexto da formação inicial quanto na continuada, ainda permanece a dualidade entre estes dois mundos, o mundo da vida e a produção do conhecimento. A estruturação social da formação docente em nosso país passou por inúmeros entraves desde sua

consolidação quanto à busca de identidade desse profissional que estava e está entremeada pela burocratização do Estado, o qual, a todo custo, procura interferir na autonomia dos docentes.

Mais do que a de qualquer outra categoria profissional, a situação atual dos docentes da escola primária no Brasil teve uma ampla crítica desfavorável pela mídia e pela produção acadêmica. Seja do ponto de vista da origem social, do grau de instrução obtido ou ainda das condições de trabalho, o reconhecimento da diversidade social e cultural existente entre os docentes aumenta as dificuldades do debate que cerca a sua imagem social e pública (LELIS, 2008, p. 56).

No momento atual que o Brasil vive, o docente, em todos os níveis de ensino, tem sido alvo de ataques e críticas. Tentam forjar uma imagem de profissionais que impõem sua ideologia e seu modo de vida aos educandos e educandas. O exemplo dessa situação é a Escola sem Partido, que afirma que a educação escolarizada deve ser neutra e sem posicionamento daqueles que estão à frente do trabalho pedagógico. Essas críticas, somadas às condições salariais, de contratação e de condições de trabalho precárias, têm posto os docentes em uma posição social muito vulnerável.

Na atualidade, a formação do docente como intelectual autônomo é um elemento imprescindível. A perspectiva de autonomia a que nos referimos contrapõe-se à ideia individualista em que o docente agiria e pensaria por si só. Com base em Monteiro, Monteiro e Azevedo (2010), compreendemos autonomia como um processo complexo em que as pessoas negociam seus interesses diversos e buscam caminhos para a solução de situações problemáticas. Assim, a autonomia relaciona-se com os aspectos político, social, cultural e ético; portanto, a autonomia é um instrumento essencial que pressiona a sociedade em busca de soluções que são urgentes (MONTEIRO; MONTEIRO; AZEVEDO, 2010).

Nesse sentido, debater sobre a formação do professor e da professora implica abordar todo o cenário social, econômico, político e cultural em que a educação está inserida, uma vez que esses dispositivos estão conectados entre si. O processo de formação está enquadrado no campo de poder e controle que, direta ou indiretamente, se reflete nas desigualdades e na seletividade do currículo. A formação docente está marcada pela complexidade do que é o ensinar em um país com um histórico tão pouco favorável como o nosso, e a história e os fatos que ocorreram no passado ainda intervêm no presente. Isso significa perceber que questões que não foram resolvidas ainda rondam a atualidade, sendo mascaradas pelo discurso de que houve

avanços. Todavia, com o aprofundamento das políticas neoliberais aliadas ao avanço do conservadorismo, percebe-se que a educação é apresentada de forma maquiada.

Entretanto, é importante destacar que a formação docente vai além de simples princípios formativos, e nesse sentido concordamos com Tardif e Lessard (2008, p. 13) quando afirmam: “[...] a profissão de professor continua sendo, ao mesmo tempo, em muitos aspectos, uma ocupação tradicional e em continuidade com o passado, uma espécie de ofício artesanal que sobrevive como pode no seio da grande indústria escolar da escola de massa.” É essa tradição artesanal complexa que está sendo atacada pelas políticas neoliberais massificadoras.

Em vista disso, alinhar a discussão da formação docente com a Lei n.º 11.645/2008 significa provocar mais reflexões em um caldeirão de complexidades e contradições. Se a formação docente no século XIX e XX estava perpetrada pela desvalorização, vocação, sacerdócio e ineficiência, que visam sua desprofissionalização, o que dizer do professor que está formando-se no século XXI? Quais as concepções que o Estado interpõe? Nossos professores e professoras estão sendo formados para formar sujeitos mais voltados para a autonomia transformadora ou para a passividade conservadora? Olhando para nosso currículo, já podemos saber as respostas a todas essas perguntas.

Além disso, é importante dizer que o reconhecimento da nova configuração sociocultural no Brasil ocorre por um processo de idas e vindas, de conflitos e contradições (SILVA, E., 2018). Embora na sociedade brasileira nos últimos tempos o ingresso de pessoas negras, pobres e indígenas nas universidades tenha sido favorecido, essas políticas não ocorreram de maneira pacífica. Como afirma Edson Silva (2018, p. 44), “tal medida é motivo de acirrados debates e campanhas contrárias, com a defesa da meritocracia acadêmica”. No entanto, outro fator que contribui para reforçar a necessidade de aprofundar essas políticas diz respeito à formação desse profissional que, em âmbito geral, tem poucos espaços de discussão voltados para a problemática indígena nos cursos de Licenciatura em Pedagogia.

É preciso considerar que a referida lei é fruto de conquistas e representa sem dúvida, um avanço, entretanto, por si só não é garantia de resolução das questões que dificultam o ensino de História Indígena. A simples existência dela não implica na exclusão das lacunas e das distorções que cercam a história desses povos. Ao contrário, se juntamente com a lei não houver um sério investimento no sentido de preparar os professores para lidarem com essas questões em sala de aula, se junto com o desenvolvimento das pesquisas não ocorrer elaboração de materiais didáticos adequados, teremos resultados muito negativos que implicam no reforço de estereótipos e naturalização de

práticas discriminatórias e preconceituosas que são utilizadas no tratamento dos indígenas, estejam eles no passado ou convivendo conosco no nosso dia a dia (JESUS, 2016, p. 48-49).

Destarte, a formação docente nessa perspectiva, referente à diversidade cultural, ainda está longe de corresponder às expectativas. Nossas escolas e salas de aulas estão engessadas por uma formação abstrata e cristalizada, sistematizada em discursos alienantes e um currículo estandardizado. Diferentemente do que ocorria na Grécia Antiga, a ideia de escola estava ligada ao ócio. Lugar destinado ao tempo livre, à produção de conhecimento, lugar de criação. Um lugar onde podemos criar e pensar sobre nossa ação no mundo. Estamos muito distantes do ideal da escola e de universidade como espaço de criação, como espaço de reflexão, como espaço de produção e de construção da autonomia<sup>1</sup>. “[...] o conceito de sujeito autônomo, portanto, envolve a ideia de responsabilidade social, pois requer compromisso daqueles que participam do processo decisório com questões que vão além dos seus próprios interesses” (MONTEIRO; MONTEIRO; AZEVEDO, 2010, p. 119). Sendo assim, de acordo com esses autores, a autonomia não é uma capacidade individual, e sim um exercício que interfere na prática social; mas para que isso se concretize, o docente precisa ser formado em uma perspectiva transdisciplinar e tenha possibilidade de atuar na realidade social.

A autonomia começa pelo domínio do conhecimento que temos sobre determinado assunto. Não é incomum que nossas escolas ainda estudem os povos indígenas de forma pontual no Dia do Índio e esses povos sejam vistos como “índios puros”, isolados, que fazem parte de um passado distante. Para romper com essa visão fantasiosa, seria necessário, conforme salienta Silva (2012, p. 137), “narrar histórias e (ouvi-las também!) de diversos jeitos”. Eis o primeiro passo, a abertura para aprender de modo diferente e também ensinar de modo diferente.

É importante dizer que, enquanto a sociedade não indígena valoriza a escrita, na indígena, a oralidade é considerada um elemento essencial no processo educativo. As histórias indígenas são tratadas como lendas, mitos (pelos ditos civilizados), não sendo vistas “como narrativas que estruturam lógicas diversas de se viver e representar o vivido”, de acordo com Silva (2012, p. 141). Portanto, existem muitas outras possibilidades de contar a história. Enfim, muitas aprendizagens precisam ser ressignificadas para que possamos apreender com esses povos e educar as futuras gerações com outros olhares. Silva salienta:

Essa persistência se faz, contudo, por meio de atitude de se qualificar muitas das populações indígenas do presente como ‘aculturadas’, ou seja, como se



houvesse populações ‘mais indígenas’ e outras ‘menos indígenas’, em uma espécie de escala evolutiva. E os critérios para essas esdrúxulas definições, passam, dentre outros, pelo desaparecimento da língua materna; pelo uso de roupas, calçados e outros exteriores à cultura material tradicional dessas populações; ou, ainda, pelo uso de recursos tecnológicos modernos, tais como telefones celulares e computadores. Isso sem contar os traços biológicos, que para muitas pessoas são utilizados como critério definidor de quem é indígena ou não no Brasil, até os dias de hoje! Deseja-se, assim, que grupos que vivem em pleno século XXI, ou seja, na contemporaneidade, sejam fisicamente semelhantes e comportem-se exatamente como seus antepassados dos séculos XVI, XVII, XVIII (SILVA, G., 2012, p. 141).

Por isso, um trabalho intenso precisa ser feito na formação docente, quanto a essa questão, haja vista que os educadores educam as novas gerações. É nesse prisma que na próxima seção analisaremos a proposta curricular do Curso de Pedagogia com o intuito de verificar o contexto e as perspectivas dessa formação no que se refere às discussões voltadas para a Lei n.º 11.645/2008.

### **3 CONTEXTOS E PERSPECTIVAS DO CURSO DE PEDAGOGIA EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DE ALAGOAS: O QUE DIZ A PROPOSTA CURRICULAR E O QUE PODEMOS DIZER SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS?**

*Contara-me uma história que não era minha. Disseram que deveria ser daquele jeito ou daquela forma. Colocaram no meu pensamento que não sou nada mediante o esplendor da cultura do colonizador. Fizeram com que eu deixasse de ser o que sou. Chega!!!!!!!, vou seguir os ventos que mostram o poder da minha ancestralidade, vou contar minhas próprias histórias para que as futuras gerações saibam quem eu realmente sou.*

Roseane Amorim

Toda proposta pedagógica é uma aposta em um tipo de ser humano que se pretende formar. Na maioria das vezes, vozes são silenciadas, algumas são enaltecidas, outras são totalmente esquecidas. Como sugere a epígrafe, é preciso dar voz aos silenciados, e isso exige novas posturas e modos de pensar no mundo.

Todo currículo pretende algo. Esse algo tem a intenção de transformar o outro. Assim, ao estudar uma proposta pedagógica, estamos analisando, de certa forma, o tipo de sujeito que pretendemos formar e o tipo de sociedade que pretendemos construir. Sendo assim, o intuito desta parte do artigo é analisar o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de um Curso de Pedagogia criado em 2006. Esse PPP estrutura-se em tópicos, iniciando com um breve histórico do curso; as bases conceituais; o perfil do egresso no curso; os conteúdos e a matriz curricular, – essa matriz se destringe nos eixos formativos, na descrição dos módulos formativos, a matriz curricular do núcleo de estudo para o período diurno e noturno, os núcleos de estudos integradores, os componentes optativos das atividades formativas e a carga horária curricular – o ementário e a bibliografia de cada disciplina, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC); Estágio Supervisionado; avaliação e a relação dos professores do curso que auxiliaram na construção do documento. Todos esses elementos compõem a organização do documento que traz esclarecimentos quanto à estrutura pedagógica do curso e sua relevância para a comunidade escolar e acadêmica.

Os eixos formativos expressos que norteiam a proposta pedagógica das disciplinas estão listados na compreensão do entrelaçamento das diversas culturas da realidade acadêmica e escolar. Dessa maneira, esses eixos dividem-se em: Contextual (carga horária de 780 horas), Estrutural (1.680 horas) e Articulador (680 horas), computando o total de 3.140 horas. Cada eixo tem um caráter formador para o graduando e a graduanda, com bases teórico-metodológicas que trazem o aprofundamento da análise crítica e contextualizada da prática pedagógica observação/investigação e ao planejamento.

Esses eixos formativos dividem-se em módulos teóricos e práticos. O **eixo contextual**: Educação – Natureza e Sentido (160 horas); Educação Sociedade, Cultura e Meio Ambiente (240 horas); Educação, Conhecimento e Informação (260 horas); Trabalho, Educação e Profissão (120 horas); o **eixo estrutural**: Proposta Pedagógica – o campo e as bases da ação; Proposta Pedagógica – o plano e a avaliação da ação; **eixo integrador**: Mergulhando na Prática Pedagógica; Planejando e Intervindo na Prática Pedagógica.

Além disso, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPCP), a formação dos discentes está permeada por múltiplos elementos que vêm expressos no documento, isto é, o futuro profissional atuará e contribuirá na sociedade intelectualmente por meio da reflexão, cooperação e ética. Em conformidade com o PPCP do curso na modalidade

presencial – Matriz Curricular, a carga horária total corresponde a 3.620 horas com duração mínima de quatro anos e no máximo sete anos, como pode ser visto na distribuição dos eixos temáticos que permeiam as disciplinas do Curso de Pedagogia.

Vejamos os Quadros 1 e 2:

**Quadro 1 - Disciplinas do Curso de Pedagogia, Modalidade Presencial**

Fundamentos Filosóficos da Educação (80 horas)	Leitura e produção textual em língua portuguesa (40 horas)	Didática (60 horas)	Saberes e Metodologias do Ensino de História I (60 horas)	Saberes e Metodologias do Ensino de História II (60 horas)
Fundamentos Históricos da Educação e da Pedagogia (80 horas)	Trabalho e Educação (60 horas)	Currículo (60 horas)	Saberes e Metodologias do Ensino de Geografia I	Saberes e Metodologias do Ensino de Ciências Naturais II (60 horas)
Profissão docente (60 horas)	Política e Organização da Educação Básica no Brasil (80 horas)	Avaliação (60 horas)	Saberes e Metodologias do Ensino de Ciências I (60 horas)	Saberes e Metodologias do Ensino da Geografia II (60 horas)
Organização do Trabalho Acadêmico (60 horas)	Estatística Educacional (40 horas)	Alfabetização e Letramento (40 horas)	Projetos Integradores VII (40 horas)	Estágio Supervisionado IV (120 horas)
Educação e novas tecnologias da Informação e da Comunicação (80 horas)	Projetos Integradores II (40 horas)	Projetos Integradores III (40 horas)	Estágio Supervisionado III (80 horas)	
Projetos Integradores I (40 horas)	Fundamentos Antropológicos da Educação (40 horas)	Fundamentos da Educação Infantil (80 horas)	Libras (60 horas)	
Fundamentos Sociológicos da Educação (80 horas)	Fundamentos Políticos da Educação (40 horas)	Projeto Pedagógico, Organização e Gestão do Trabalho Escolar (80 horas)	Arte Educação (40 horas)	
Fundamentos Psicopedagógicos da Educação (80 horas)	Desenvolvimento e Aprendizagem (80 horas)	Corporeidade e movimento (40 horas)		

Fonte: Baseado no PPP Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (2006).

## Quadro 2 - Disciplinas do Curso de Pedagogia, Modalidade Presencial

Educação especial (40 horas)	Estágio Supervisionado (80 horas)
Planejamento, Currículo e Avaliação da Aprendizagem (80 horas)	Saberes e Metodologias da Educação Infantil II (60 horas)
Projetos Integradores IV (40 horas)	Metodologias do Ensino da Língua Portuguesa II (60 horas)
Saberes e Metodologias da Educação Infantil I (60 horas)	Saberes e Metodologias do Ensino da Matemática I (60 horas)
Saberes e Metodologias do Ensino da Língua Portuguesa I (60 horas)	Jogos, Recreação e Brincadeiras (40 horas)
Pesquisa Educacional (80 horas)	Projetos Integradores VI (40 horas)
Organização e Gestão dos Processos Educativos (80 horas)	Estágio Supervisionado II (120 horas)
Projetos Integradores V (40 horas)	Saberes e Metodologias do Ensino da Matemática II (60 horas)

Fonte: Baseado no PPP do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (2006).

Observando as disciplinas do Curso de Pedagogia presentes no Quadro 1, constatamos que não há uma disciplina específica e obrigatória que retrate a formação do futuro docente quanto à temática étnico-racial, que potencialmente abrigaria a temática indígena. Entretanto, temos as disciplinas eletivas<sup>2</sup> do curso, que não fazem parte da carga horária das disciplinas obrigatórias e são escolhidas pelos discentes. Sendo assim, a discussão voltada para o debate étnico-racial acaba sendo elemento de reflexão por docentes que têm comprometimento com a temática em algumas disciplinas obrigatórias e são vivenciadas pelos estudantes que têm interesse pela temática e escolhem a disciplina eletiva para cursar quando é oferecida.

É importante atentarmos para o fato de que o currículo e a formação não é somente o que está exposto em um documento formal, vai além dessa percepção, isto é, abrange todo o contexto real e concreto, visto que o currículo se constrói no cotidiano com os sujeitos que podem ampliar aquilo que está sendo vivenciado. Em outras palavras, vai além de uma proposta curricular formal, não limitado a documentos, resoluções ou formalidades, pois a concepção dos docentes é fundamental na formação do currículo real. Dessa forma, essas discussões podem realizar-se também em outros momentos do curso.

Por isso, as metodologias desenvolvidas nas formações devem proporcionar que o professor proceda a uma análise crítica da própria prática, estimulando uma atitude reflexiva sobre os acontecimentos de seu cotidiano escolar e os alicerçando aos conhecimentos essenciais para intervir na realidade concreta da instituição, sendo para isso necessário que ele reconheça o racismo institucional e estrutural da sociedade brasileira, rompendo com a ideologia

do mito, o que pesquisas têm constatado que não é tarefa fácil, porque pede a quebra de paradigmas fortemente constituídos na sociedade brasileira (DIAS, 2012, p. 672).

É importante lembrar, conforme afirma a teoria pós-crítica do currículo, que o currículo não é apenas um conjunto de disciplinas ou conteúdos a serem ministrados. O currículo forma o sujeito, o currículo fortalece ou não a identidade das pessoas, o currículo é vida, portanto constrói um tipo de ser humano. De acordo com Silva:

Depois das teorias críticas e pós-críticas do currículo torna-se impossível pensar o currículo simplesmente através de conceitos técnicos como os de ensino e eficiência ou de categorias psicológicas como as de aprendizagem e desenvolvimento ou ainda de imagens estáticas como as de grade curricular e lista de conteúdos. Num cenário pós-crítico, o currículo pode ser todas essas coisas, pois ele é também aquilo que dele se faz, mas nossa imaginação está agora livre para pensá-lo através de outras metáforas, para concebê-lo de outras formas, para vê-lo de perspectivas que não se restringem àquelas que nos foram legadas pelas estreitas categorias da tradição (SILVA, T., 2010, p. 108-109).

Portanto, ao escolher determinados conteúdos e metodologias, negligenciamos outros debates fulcrais na formação de novos educadores que irão formar outras pessoas para atuarem na sociedade. É importante dizer que as metodologias vivenciadas na sala de aula não podem ser negligenciadas e pensadas como algo meramente técnico. Então, fica a indagação: o que é mais importante para formar um educador autônomo e crítico? O docente precisa ser formado na concepção de que ele é um intelectual por ter conhecimento, no entanto, não pode querer receber modelos prontos como querem impor as políticas educacionais vigentes. Moreira salienta:

Difícil de ser questionado, o neoliberalismo se apresenta, arrogantemente, como descrição científica do mundo real, como teoria pura, como corpo de doutrina coerente e consistente, como a única saída, como a única solução técnica possível. Transforma-se, de fato, no senso comum de uma época. Nesse sombrio contexto, BOURDIEU (1998b) propõe a reconquista da democracia e insiste em que se preserve a esperança, a seu ver possível pela ação de indivíduos e grupos que ainda insistem em construir uma ordem social que não se paute pela busca do interesse egoísta ou pela paixão individual pelo lucro (MOREIRA, 2001, p. 2).

Ao pensar no currículo em diferentes concepções e metáforas, compreendemos que não estamos apenas formando um profissional para atuar no mercado de trabalho, e sim, estamos, antes de tudo, contribuindo para a formação do ser humano que vai vivenciar inúmeros

problemas no cotidiano profissional e vai precisar posicionar-se em situações conflitantes. Portanto, ser educador em um país como o nosso não é uma tarefa fácil, pois as políticas são implementadas com o intuito de controlar nossas ações. O ato de educar é complexo, exigindo do educador muitos conhecimentos. Morin (2000, p. 38) corrobora, ao dizer:

[...] a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. Os desenvolvimentos próprios a nossa era planetária nos confrontam cada vez mais e de maneira cada vez mais inelutável com os desafios da complexidade. Em consequência, a educação deve promover a ‘inteligência geral’ apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global.

Por isso, é preciso que a formação seja transdisciplinar e tenha sempre como foco os saberes locais para pensar nos saberes universais. Esse talvez seja o grande desafio da formação de professores e professoras. Para maior visualização e reflexão, vejamos no Quadro 3 as disciplinas optativas do Curso de Pedagogia da instituição onde estamos realizando a pesquisa.

**Quadro 3 - Disciplinas eletivas do Curso de Pedagogia**

Introdução à educação a distância (40 horas)	Educação e movimentos sociais (40 horas)	Tópicos de História da Educação em Alagoas (40 horas)
Educação do Campo (40 horas)	Educação e Gênero (40 horas)	Educação e Meio Ambiente (40 horas)
Educação e Diversidade Étnico-Racial (40 horas)	Educação de Jovens e Adultos 1 (40 horas)	Educação e Economia Solidária (40 horas)
Literatura Infantil (40 horas)	Educação de Jovens e Adultos 2 (40 horas)	Exame Nacional do Desempenho do Estudante – Enade (40 horas)
Cultura Midiática e Educação (40 horas)	Educação em Direitos Humanos (40 horas)	Gestão e Financiamento da Educação (40 horas)
Saúde Mental e Tecnologias Digitais (40 horas)	Juventude e Cultura Escolar (40 horas)	

Fonte: Baseado no PPP do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (2006).

Mediante o que foi apresentado e discutido, constata-se que o fato de as disciplinas eletivas serem “inclusas” no currículo do curso não garante uma formação inicial que prepare nossos estudantes para lidar com a diversidade de sujeitos, os quais têm um universo de vivências, experiências e realidades; ou seja, o espaço escolar é composto por sujeitos heterogêneos (o negro, o índio, o branco etc.), e para isso é indispensável pensar na formação

enquanto esses discentes estão na universidade para que novos olhares sejam criados e provocados.

Conforme salienta Gomes (2012, p. 107-108):

[...] a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente. [...] São operações intelectuais necessárias a um processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira. Esse processo poderá, portanto, ajudar-nos a descolonizar os nossos currículos não só na educação básica, mas também nos cursos superiores.

Inúmeros são os desafios na formação docente, seja na perspectiva de uma formação inicial, seja continuada. O contexto social, político e cultural medeia essa relação diante de nossa realidade, principalmente quando nos referimos à formação de professores no espaço acadêmico para atuar com a temática étnico-racial, e ainda há uma carência quanto a essas questões na formação dos graduandos e graduandas em muitas universidades<sup>3</sup>.

Por tudo isso os convida a refletirem seriamente sobre a tarefa urgente de colocarmos as populações indígenas em nossos cursos, em nossas escolas, discutindo em nossas aulas não apenas a desconstrução de uma história que legou a esses povos a exclusão, mas especialmente os elementos fundamentais que traduzem a história desses povos sem prejuízos à sua diversidade, bem como às suas especificidades. Isso ocorrerá para que nossas escolas e nossas universidades sejam de fato lugares de maior tolerância capazes de acolher e lidar melhor com a enorme diversidade étnico-racial, além de eliminar as formas homogeneizadoras e discriminatórias com que tratamos a presença indígena e os nossos ‘diversos outros’ (JESUS, 2016, p. 53).

Dessa maneira, o currículo necessita ser pensado e questionado quanto às diferenças culturais; sobretudo, pregar o discurso da igualdade e da inclusão não garante uma formação crítica, consciente, intelectual e reflexiva.

Nessa perspectiva, retratar essa discussão pode favorecer a luta por uma formação digna, cidadã e democrática de graduandos e graduandas no espaço acadêmico que futuramente estarão nas salas de aula; além de desvendar as concepções preponderantes na tradução e o descortinamento da história dos povos indígenas que têm muitas contribuições e desmistificação a serem contadas e exploradas. Um olhar crítico envolto da realidade brasileira

que se permita refletir sobre um ensino que encare a diversidade e a pluralidade culturais, visto que sabemos estar enraizadas entre nós.

Certamente a formação de qualquer profissional não está completa ao finalizar a escolaridade regular, e qualquer profissão exige aperfeiçoamento e constante atualização, principalmente no mundo de hoje, em que o conhecimento vem sendo revisto e atualizado numa velocidade sem precedentes. Entretanto, seria sumamente importante que no seu curso de formação o professor obtivesse conhecimentos sólidos sobre as discussões que dizem respeito às diferenças étnico-raciais, pois tudo indica que se ele já tem uma certa formação a respeito, enfim, foi sensibilizado para o problema, estará mais motivado a se aperfeiçoar, a buscar material complementar, estará mais atento às situações que envolvem preconceitos e discriminações, terá maior possibilidade de se interessar em ler sobre o assunto, enfim, de se aprofundar e, conseqüentemente, atuar de forma mais adequada (PINTO, 1999, p. 222).

Diante disso, mesmo que a Lei n.º 11.645/2008 garanta os direitos e a inclusão do ensino de História sobre a diversidade étnico-racial, ainda há a falta de diálogo entre os saberes do currículo da formação do professor e da professora no meio acadêmico; isso é presenciado nas disciplinas da grade curricular dos cursos de formação. Todavia, esse diálogo entre universidade e escola proporcionará e resgatará as contribuições em todos os aspectos referentes à História do Brasil; ou seja, descristalizando os equívocos, preconceitos e as discriminações de uma história contada e repassada no viés do colonizador europeu.

Algo muito pertinente que precisa ser questionado e indagado nas universidades: os docentes que saíram ou que estão saindo da universidade estão trabalhando as questões étnico-raciais em suas práticas pedagógicas de forma aprofundada? Gomes (2012), a seguir, apresenta algumas considerações importantes sobre a temática étnico-racial no que se refere aos afro-brasileiros. Nessa mesma linha, podemos pensar na questão indígena.

Nesse sentido, a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação anti-racista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o ‘falar’ sobre a questão afrobrasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um ‘outro’, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências. Não há nenhuma ‘harmonia’ e nem ‘quietude’ e tampouco ‘passividade’ quando encaramos, de fato, que as diferentes culturas e os sujeitos que as produzem devem ter o direito de dialogar e interferir na produção de novos projetos curriculares, educativos e de sociedade. Esse ‘outro’ deverá ter o direito à livre expressão da sua fala e de suas opiniões. Tudo isso diz respeito ao reconhecimento da nossa igualdade



enquanto seres humanos e sujeitos de direitos e da nossa diferença como sujeitos singulares em gênero, raça, idade, nível socioeconômico e tantos outros. Refere-se também aos conflitos, choques geracionais e entendimento das situações-limite vivenciadas pelos estudantes das nossas escolas, sobretudo aquelas voltadas para os segmentos empobrecidos da nossa população (GOMES, 2012, p. 105).

A universidade tem o papel de formar sujeitos conscientes e transformadores intelectuais que não releguem essas discussões de forma ínfima. Ao fazer referência aos professores transformadores, Giroux (1997) ressalta que esses professores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da possibilidade, de forma que reconheçam que podem promover mudanças, isto é, eles devem manifestar-se contra as injustiças sociais, econômicas e políticas dentro e fora das escolas. Ainda que seja uma tarefa difícil, é uma luta que vale a pena travar; negar esse posicionamento é se desfazer de seu papel de intelectuais transformadores. Cruz e Jesus (2013, p. 4) afirmam:

A Lei 11.645/08 foi uma das grandes conquistas para o reconhecimento social do negro e do indígena. Ela torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em todas as escolas brasileiras, públicas e privadas, do Ensino Fundamental e Médio. Ela abarca uma série de importantes questões, pois não se resume à questão da escravidão e do preconceito, já que retrata a importância do reconhecimento do negro e do índio como pilares da formação da sociedade brasileira, como sujeitos históricos que lutaram pelos seus ideais (CRUZ; JESUS, 2013, p. 4).

Significa reconhecer que nossa história não pode ser contada de modo a invisibilizar os povos indígenas. É necessário que, na formação de professores e professoras, os estudantes tenham oportunidade de estudar, analisar e produzir materiais sobre os povos indígenas da sua região, para que, ao atuarem como docente, possam interpretar os livros didáticos de maneira crítica, desenvolver situações didáticas que favoreçam novas posturas dos educandos e educandas que estão sob sua responsabilidade. Formar nessa perspectiva é um desafio, pois vai exigir dos formadores e formandos que tenham autonomia e façam pesquisas para além da sala de aula.

É um desafio para os formadores de professores e de professoras. Há necessidade de ressignificarem o que aprenderam ao longo da sua formação. Novas pesquisas precisam ser feitas com o intuito de aprofundar o debate sobre os povos indígenas no Brasil e como este ensino precisa ser aplicado em nossas salas de aula. Entendemos que todos os formadores de

professores deveriam considerar os elementos que Gatti (2013) salienta. Vejamos o que diz a referida autora:

I. a formação de professores não pode ser pensada apenas a partir das ciências/áreas disciplinares, como adendo destas áreas, mas precisa ser pensada e realizada a partir da função social própria à educação básica, à ESCOLA e aos processos de escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil; II. sua formação se volta para a ação pedagógica na educação escolar de crianças e adolescentes jovens em desenvolvimento e não de ‘homúnculos’; III. é necessário superar nossa tradição de modelo formativo de professores que se petrificou no início do século XX, com inspiração na concepção de ciência dos séculos XVIII e XIX; IV. fazer a formação de professores para além do improviso, na direção de superação de uma posição missionária ou de um mero ofício, deixando de lado ambiguidades quanto a seu papel como Profissional e Agente Social da mais alta importância; V. cultura geral aprofundada é parte necessária ao exercício de seu trabalho (GATTI, 2013, p. 59).

Desse modo, os saberes locais, as culturais diversas e o conhecimento da realidade são fundamentais no processo de formação dos estudantes de graduação no mundo contemporâneo que vivemos, e para isso o professor e a professora formadores não podem perder o contato com a sala de aula da educação básica.

#### 4 CONSIDERAÇÕES IN(CONCLUSIVAS)

O trabalho desenvolvido buscou trazer a discussão sobre a formação inicial dos estudantes do Curso de Pedagogia e sua relação com a Lei n.º 11.645/2008, fazendo uma relação com as disciplinas que são vivenciadas durante todo o curso de modalidade presencial e diurno (oito semestres). No estudo e na análise realizados, vimos que as disciplinas obrigatórias do Curso de Pedagogia pesquisado não retratam especificamente sobre a formação étnico-racial do futuro docente, para que este ou esta esteja preparado para dialogar a respeito dessas questões nas salas de aula, apesar de ter sido incluída como disciplina optativa. Como disciplina optativa, sua escolha depende do interesse individual dos alunos e alunas do curso, caso seja oferecida. Mesmo assim, não parece que a discussão dos povos indígenas receba o mesmo grau de importância dos povos afrodescendentes.

Percebe-se que a inclusão da Lei n.º 11.645/2008 no Curso de Pedagogia precisa trilhar caminhos e diálogos para que, de fato, tenha uma formação que contemple essas discussões de

forma efetiva. Não podemos ficar presos a um currículo que relegue a temática a segundo plano, uma vez que essas demandas estão vivas em nosso cotidiano. Os docentes estão sendo formados para ministrar aulas para crianças, jovens e adultos em um mundo complexo e contraditório. É necessário que os novos docentes sejam instigados a realizar pesquisas e a produzir material sobre as discussões que dizem respeito aos povos indígenas.

Logo, é necessário repensarmos na formação inicial dos estudantes do Curso de Pedagogia, visto que a formação humana transformadora exige posicionamentos de educadores e educadoras. A discussão, sobre o que ensinar, como ensinar e o que ensinar, está sendo invisibilizada e é fundamental em relação ao debate curricular. Portanto, educandos e educandas que estão na Educação Básica dependem desses docentes que estão na universidade e irão formar as novas gerações.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm). Acesso em: 11 out. 2017.

CRUZ, Caroline Silva; JESUS, Simone Silva. Lei 11.645/08: a escola, as relações étnicas e culturais e o ensino de história: algumas reflexões sobre essa temática no PIBID. *In*: SIMPOSÍO NACIONAL DE HISTÓRIA, 27., 2013, Natal. Conhecimento Histórico e diálogo Social. **Anais** [...]. Natal: UFRN, 2013. Disponível em: [http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1372726711\\_ARQUIVO\\_TrabalhoXXVII](http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1372726711_ARQUIVO_TrabalhoXXVII). Acesso em: 11 nov. 2019.

DIAS, Lucimar Rosa. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Szxr7Z3zVNnzYxWGhWYqFbj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2020.

E SE TE disséssemos que 'escola' vem de 'ócio'? **Jornalíssimo**, 4 out. 2015. Disponível em: <https://www.jornalissimo.com/surreal/399-e-se-te-dissessemos-que-escola-vem-de-ocio>. Acesso em: 22 jul. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GATTI, Bernadetti A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/MXXDfbw5fnMPBQFR6v8CD5x/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jan. 2020.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais transformadores**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012. Disponível em: [http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5\\_Gomes\\_N%20L\\_Rel\\_etnico\\_raciais\\_educ%20%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf](http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf). Acesso em: 20 dez. 2019.

JESUS, Zeneide Rios de. As universidades e o ensino e história indígena. In: SILVA, Edison; SILVA, Maria da Penha. **A temática indígena na sala de aula**: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008. Recife: UFPE, 2016. p. 41-53.

LELIS, Isabel. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Orgs.). **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 54-66. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=dcbBAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA5&ots=p8lzHOGaKy&sig=Lj1FS6XzSVPz7bW\\_AUfxNJr\\_qnc&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=dcbBAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA5&ots=p8lzHOGaKy&sig=Lj1FS6XzSVPz7bW_AUfxNJr_qnc&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false). Acesso em: 11 out. 2017.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 39-52. 2001. Disponível em: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/document.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2019.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2000.

MONTEIRO, Marcos Aurélio Alvarenga; MONTEIRO, Isabel Cristina de Castro; AZEVEDO, Tania Arantes Macedo. Visões de autonomia do professor e sua influência na prática pedagógica. **Ensaio**, Belo Horizonte, v. 12, n. 3, p. 117-130, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epec/v12n3/1983-2117-epec-12-03-00117.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2019.

PINTO, Regina Pahim. Diferenças étnico-raciais e formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 199-231, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/pPnmFRCGn37XX3H6MR8WRkc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: mar. 2019.

SILVA, Edson. Ensino e sociodiversidade indígenas: possibilidades, desafios e impasses a partir da Lei 11.645/2018. In: ROSA, Adriana Letícia Torres; XIMENES, Lavínia de Melo e Silva; DINIZ, Madson Gois. **Formação docente**: o espaço escolar como campo de investigação e inovação pedagógica. Recife: UFPE, 2018. p. 1-281.

SILVA, Giovani José da. Ensino de história indígena no Brasil: algumas reflexões a partir de Mato Grosso do Sul. *In*: PEREIRA, Amílcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria. **Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2012. p. 1-302.

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

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. Introdução. *In*: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (org.). **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 7-22. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=dcbBAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA5&ots=p8lzHOgaKy&sig=Lj1FS6XzSVPz7bW\\_AUfxNJr\\_qnc&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=dcbBAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA5&ots=p8lzHOgaKy&sig=Lj1FS6XzSVPz7bW_AUfxNJr_qnc&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false). Acesso em: 11 out. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Centro de Educação. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Maceió, 2006. Disponível em: <http://www.ufal.edu.br/estudante/graduacao/projetos-pedagogicos/campus-maceio/ppc-pedagogia-licenciatura.pdf/view>. Acesso em: 12 out. 2017.

---

#### NOTAS:

<sup>1</sup> “Ninguém diria, mas 'escola' começou mesmo por referir-se ao tempo livre. A palavra vem do grego antigo – 'scholé' – que designava lazer ou aquilo que se fazia na hora do descanso.” (E SE TE..., 2015). Disponível em: <https://www.jornalissimo.com/surreal/399-e-se-te-dissesemos-que-escola-vem-de-ocio>. Acesso em: 22 jul. 2018.

<sup>2</sup> São disciplinas ofertadas pelo Curso de Pedagogia que não estão inclusas no currículo pleno do curso, ou seja, o graduando e a graduanda escolhem a disciplina que quer estudar a partir do 4.º período. Essas disciplinas têm o objetivo de proporcionar o enriquecimento e aprofundamento de conhecimentos específicos que complementem a formação acadêmica. O aluno é obrigado a escolher algumas para se formar.

<sup>3</sup> Referimo-nos ao Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia, 2006.

Recebido em: 19/01/2020

Aprovado em: 29/03/2021