

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA

Paola Garcia Ribeiro

**A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURSO DE
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA
NATUREZA: PERCEPÇÕES DOS DISCENTES**

Porto Alegre
1. Semestre
2020

Paola Garcia Ribeiro

**A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS NO CURSO DE
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA
NATUREZA: PERCEPÇÕES DOS DISCENTES**

Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do Título de Licenciado(a) em Educação do Campo – Ciências da Natureza.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Valéria Viana Labrea

Porto Alegre
1. Semestre
2020

Paola Garcia Ribeiro

**A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURSO DE
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO - CIÊNCIAS DA NATUREZA:
PERCEPÇÕES DOS DISCENTES**

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do Título de “Licenciado(a) em Educação do Campo – Ciências da Natureza” e aprovado em sua forma final pelo Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza, obtendo conceito **X**.

Porto Alegre, 30 de novembro de 2020.

Prof. Dr. Antonio Marcos Teixeira Dalmolin
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof.^a Valéria Viana Labrea, Dra.
Orientadora
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dilmar Luiz Lopes, Dr.
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Marilisa Bialvo Hoffmann, Dra.
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente aos meus orixás.

Agradeço à vida por todas oportunidades que tive até aqui.

Agradeço especialmente a minha mãe Carla, por toda a sua persistência, dedicação e suas lutas diárias para criar e mostrar para mim e meus irmãos Paulo Jr, Humberto, Taiane Carolina, Amanda, Eduardo e Júlia que independente de todas as dificuldades da vida, a nossa união é o que nos dá forçar para continuar.

Agradeço o apoio e ombro amigo da minha querida amiga, Pauline.

Agradeço à minha orientadora maravilhosa, Valéria, por incentivar e acreditar no meu potencial.

Pare de tentar alisar o meu cabelo e
comece a entender a força
que vem das minhas raízes.
Meu cabelo é sinônimo do meu poder.
Minha cor é a força para a minha luta!

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo cartografar a percepção das educandas e dos educandos do curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza sobre a abordagem da Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER) no currículo do curso, especialmente na área de Ciências da Natureza. Metodologicamente, essa pesquisa baseou-se em uma cartografia subjetiva, que mapeou a trajetória das educandas e educandos do curso, a cartografia é uma pesquisa-intervenção que traz as narrativas e memórias educativas enquanto territórios férteis de pesquisa e de produção de conhecimento contextual. Para a consecução do trabalho, procuramos construir uma linha histórica sobre a Lei 10.639/03, a qual tem o movimento negro como um dos maiores protagonistas. Analisamos o Projeto Político Pedagógico do curso, os planos de ensino, o questionário que foi enviado para todos os estudantes e egressos da EduCampo. Ao fim de nossa pesquisa, chegamos à conclusão que a discussão sobre a ERER ainda está centralizada nas ciências humanas e mesmo assim, muitas vezes não tem a visibilidade necessária. Muitas vezes os componentes que abordam a educação das relações étnico-raciais, quando aparecem no currículo, vem de forma isolada. Desse modo, concluiu-se que as disciplinas do curso em geral não possuem uma abordagem sobre essa temática e, em alguns momentos do curso, se faz breve referência ou reflexões sobre a cultura e história afro-brasileira e indígena em uma proposta de educação antirracista. A fim de sanar essa lacuna, a temática foi incluída no curso com as novas disciplinas que integram o novo currículo da EduCampo: “*Cultura Musical Afro-Brasileira*”, “*Educação das relações étnico-raciais e interculturalidade*”, “*Saúde, Meio Ambiente e a Cosmovisão Afro Indígena*” (UFRGS, 2018).

Palavras-chave: Ciências da Natureza. Educação das Relações Étnico-Raciais. Ensino de Ciências. Educação do Campo.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	7
1.1 OBJETIVO.....	11
2 METODOLOGIA – CARTOGRAFIA SUBJETIVA.....	11
2.1 INSTRUMENTOS DA CARTOGRAFIA	15
3 MAPEAMENTO DOS MARCOS NORMATIVOS DA EREER.....	16
3.1 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS NA FORMAÇÃO DOS DOCENTES.....	20
4 O CURRÍCULO DA EDUCAMPO	23
4.1 ESTRUTURA CURRICULAR	27
4.2 A EREER NAS DISCIPLINAS DA EDUCAMPO	29
5 A CARTOGRAFIA.....	31
5.1 O QUESTIONÁRIO E AS QUESTÕES DE PESQUISA.....	32
5.1.1 Quando falamos sobre "Educação das Relações Étnico-Raciais", quais ideias te vem à mente?.....	32
5.1.2 De acordo com o que está posto na legislação acima, na sua trajetória educativa (anterior ao seu ingresso na EduCampo), você em algum momento estudou a História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena?	34
5.1.3 Se você estudou, qual foi a área de conhecimento na Educação Básica em foi abordada a EREER?.....	35
5.1.4 Você lembra em qual disciplina a EREER foi abordada na Educação Básica?	36
5.1.5 Com qual frequência a EREER era abordada na Educação Básica?.....	37
5.1.6 Você acha que a abordagem sobre EREER foi suficiente na sua trajetória educativa?.....	38
5.1.7 Em quais espaços que você frequentou/frequenta dentro e/ou fora da universidade a EREER aparece?	39
5.1.8 Em sua opinião, a formação proporcionada pela Universidade em relação a EREER vem contribuindo para o avanço em relação à problematização do tema, e a prática educativa na formação de futuros educadores (as)? Por que?.....	40
5.1.9 A EREER nas disciplinas da quinta etapa da EduCampo.....	41
5.1.10 Você acha que a abordagem EREER foi suficiente na EduCampo?	43
5.1.11 Você se sente apto a inserir no seu planejamento de sala os conteúdos da EREER?	44
5.2 ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS E A EREER: POSSIBILIDADES DE RESSIGNIFICAR A TRAJETÓRIA EDUCATIVA ...	44
6 CONCLUSÃO.....	47
7 REFERÊNCIAS	49
8 ANEXO.....	54

1 INTRODUÇÃO

O modelo de desenvolvimento de educação estabelecido no Brasil, ao longo de sua história, tem um forte caráter excludente, pois ao mesmo tempo que afirma o direito à educação como dever do Estado, criou um sistema de ensino que impede de muitas formas o acesso e a permanência de milhões de brasileiros no ambiente escolar e, conseqüentemente, os priva de conhecimentos que poderiam ajudar a construir uma sociedade verdadeiramente democrática.

A grande maioria de crianças e adolescentes que têm sua trajetória educativa sucateada ou interrompida e, às vezes, nem mesmo iniciada, são negros e negras que pertencem aos estratos mais pobres da população brasileira, bem como os povos indígenas, população do campo e povos e comunidades tradicionais que são também, em sua grande maioria, composta por pardos e pretos.

A mulher e o homem negro são duplamente discriminados no Brasil, por sua situação socioeconômica e por sua cor de pele e essas condições são muitas vezes reiteradas porque são mal incluídos ou mesmo excluídos das políticas educacionais. Segundo a Oxfam, em seu Relatório *A distância que nos une, um retrato das desigualdades brasileiras*, publicado em 2017:

As discriminações de raça e de gênero têm se mostrado um perverso mecanismo de bloqueio à inclusão de negros e de mulheres, se manifestando por violências cotidianas praticadas inclusive pelo próprio Estado e mantendo esta parcela da sociedade sempre “no andar de baixo” da distribuição de renda, riqueza e serviços (OXFAM, 2017, p.6).

Segundo o *Atlas da Violência*, de 2017, publicado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), uma pessoa negra tem 23,5% mais chance de sofrer assassinato em relação a cidadãos de outras raças. Esse cálculo desconta todos os efeitos de idade, sexo, escolaridade, estado civil e bairro de residência, deixando apenas a influência da cor da pele.



IMAGEM 1: Dados de homicídios no Brasil.
(Fonte: Atlas da violência 2017)

O acesso à Educação de qualidade é um direito de todos os brasileiros, mas na prática, sabemos que isso não acontece. Após 130 anos da abolição da escravidão no Brasil, a desigualdade racial ainda persiste na nossa sociedade e também dentro da escola pública.

Segundo a pesquisa *Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil*, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2018 a taxa de analfabetismo entre a população negra era de 9,1%, cerca de cinco pontos percentuais superior à da população branca, de 3,9%. Conforme a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), também do IBGE, o percentual de jovens negros fora da escola chega a 19%, enquanto a de jovens brancos é de 12,5%.

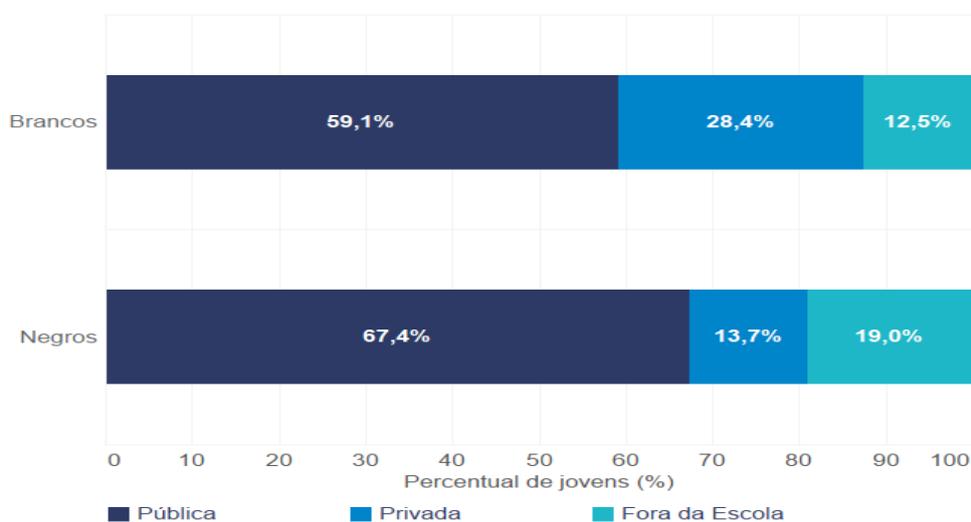


GRAFICO 1: Representação dos jovens fora da escola.
(Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística 2018)

Com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) de 2019, os resultados indicaram que 30% da população negra (pretos ou pardos) não completava o Ensino Fundamental antes dos 16 anos. Além disso, só 56,8% da população preta e 57,8% parda entre 15 e 17 anos continuava no Ensino Médio. Os reflexos da falta de acesso ao ensino pública, na idade certa, são percebidos na aprendizagem que muitas vezes fica aquém do esperado.

Ao considerarmos os indicadores como anos de estudo, distorção idade-série, reprovação, evasão, o desempenho dos estudantes, localização, qualidades dos equipamentos escolares entre outros, os dados mostram as disparidades entre brancos e negros no acesso, permanência e conclusão dos percursos escolares (PNAD, 2019). Uma das principais barreiras socioculturais enfrentadas por jovens negros é a discriminação racial. Considerando todas as faixas etárias, fica nítida as desvantagens da população negra em relação à população branca ao acesso e permanência na escola.

Segundo Ribeiro:

As desigualdades às quais a população negra está submetida têm sua origem no racismo estrutural, sistêmico ou mesmo institucional presente na sociedade brasileira. O racismo é um aprendizado que produz inúmeras desvantagens que geram um acúmulo de condições sociais desfavoráveis no que se refere ao acesso a bens materiais e culturais, além de trabalho, educação e saúde (RIBEIRO, 2014, p.3).

Kabengele Munanga (2020) afirma que, parte da mudança está na desconstrução do mito da superioridade branca e da inferioridade negra que atravessa todos os campos da educação, informação e imagem, reproduzidas cotidianamente e interiorizadas por toda a sociedade. Segundo Munanga, é na educação principalmente que se constroem essas imagens estereotipadas e discriminatórias do sujeito e da população negra, de modo que apenas a prática educativa tem o poder de desconstruí-las.

A aprovação da Lei 10639/03 (BRASIL, 2003) tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Básica. Em março de 2008, entrou em vigor a Lei 11.465/08 (BRASIL, 2008), que acrescentou a obrigatoriedade do estudo de História e Cultura Indígena, juntamente com o estudo de História e

Cultura Africana e Afro-brasileira. Esta legislação foi um passo importante e teve na sequência a aprovação das Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e Indígena (BRASIL, 2004) pelo Conselho Nacional de Educação, traduzindo os princípios da lei, de forma a colaborar para a sua implementação nas escolas.

A escola é uma das instituições que deveria contribuir para o cumprimento da norma constitucional e para a mudança do quadro vigente, sendo de sua competência respeitar matrizes culturais e construir identidades. Apesar do avanço no debate do racismo e da valorização da diversidade cultural proporcionado pela Lei 10639, ela ainda encontra algumas barreiras, sobretudo na rede pública.

Além da falta de livros didáticos adequados aos temas, problemas na formação de professores contribuem para as dificuldades enfrentadas. Em muitos casos, a formação curricular das universidades também tem uma perspectiva eurocêntrica, já que na sua construção, a presença de outros grupos étnicos na academia tem sido muito pequena durante vários anos e ainda há pouca leitura e estudo de intelectuais negros e indígenas.

Os cursos de Licenciatura, entre eles a Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza (EduCampo), deveriam formar professores que soubessem abordar esses temas em suas aulas. Por isso, os currículos das Licenciaturas deveriam contemplar a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), a História e a Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena.

No entanto, eu como aluna do curso de Licenciatura em Educação do Campo pude perceber durante a minha trajetória educativa o quão pouco essa temática é explorada em salas de aula. Ao decorrer dos meus quatro anos dentro da universidade, tive a oportunidade de participar de grupos de pesquisa e de extensão universitárias onde essa temática foi e é abordada frequentemente como tema de reflexão. Esses espaços na universidade foram essenciais para que eu, uma mulher, negra e pobre, conseguisse entender porque é importante lutar por uma educação antirracista na nossa sociedade.

Na quinta etapa da EduCampo, tive a disciplina de “Seminários Integradores 5” onde iniciamos a construção do nosso pré-projeto do trabalho de conclusão de curso

(TCC). Ao decorrer do semestre, diversas vezes me surgiu o seguinte questionamento: “As temáticas da diversidade étnico-racial são abordadas nas disciplinas da área das Ciências da Natureza?” porque em função das minhas atividades como pesquisadora e extensionista eu conheci a EREER e a Educação Quilombola e achei que seria importante aprender na graduação como abordar esses temas nas disciplinas que eu irei lecionar futuramente.

Ao perceber que na quinta etapa do curso, dedicada a esses temas, eu não tinha tido ainda nenhuma experiência de como trabalhar uma educação antirracista nas aulas de Ciências da Natureza, me veio a ideia de pesquisar o tema, inicialmente com meus colegas e depois ampliar a reflexão com outras leituras.

Com isso, essa pesquisa tem como o seu principal objetivo contribuir para promover o conhecimento de como são incorporados ao currículo da EduCampo os temas sobre a diversidade étnico-racial, e também entender o modo que as educandas e educandos que habitaram a EduCampo perceberam a abordagem da EREER no currículo e nas aulas do curso, para que possamos pensar em estratégias a fim de colaborar com a sua inserção nas salas de aula.

1.1 OBJETIVO

Elaborar uma cartografia subjetiva de parte da trajetória educativa das educandas e educandos da EduCampo, com foco na percepção da abordagem da Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER) no currículo da EduCampo, especialmente na área de Ciências da Natureza. Para isso, vamos descrever e analisar as narrativas sobre a percepção das educandas e educandos da EduCampo de como aparecem (e se aparecem) as questões étnicas raciais e a história e cultura do povo negro no currículo do curso.

2 METODOLOGIA – CARTOGRAFIA SUBJETIVA

Esta pesquisa organiza uma *cartografia subjetiva*, produzida pela análise das narrativas das trajetórias educativas das educandas e educandos da EduCampo

sobre a temática étnico-racial. Para isso, tomei como instrumentos da cartografia entrevistas semiestruturadas e participei de rodas de conversas sobre o tema desde 2017 com feministas negras, quilombolas, povos e comunidades tradicionais, pesquisadores do tema, realizadas ao longo do curso. Também fiz um questionário, socializado para as três turmas do curso, em 2020. Mantive, durante todo o curso, um *caderno de campo* onde anotei fragmentos de conversas com docentes e discentes, anotações de aula e das rodas de conversa. Mantive registros fotográficos desses eventos e saídas de campo.

A cartografia é uma pesquisa-intervenção que acompanha a fluidez de processos (PASSOS, KASTRUP, ESCÓSSIA, 2015). Estes autores seguem a ideia de cartografia apresentada por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995 apud LABREA, 2015) que, em síntese, é o acompanhamento de *percursos, implicação em processos de produção, conexão de redes e rizomas* (PASSOS, KASTRUP, ESCÓSSIA, 2015, p. 10 apud LABREA, 2015).

Labrea (2019) articula à cartografia as narrativas porque suas pesquisas são realizadas com povos e comunidades tradicionais, populações do campo e esses interlocutores tem sua cultura, memória e histórias baseadas na oralidade. Como muito do que aprendi sobre EREER e educação antirracista foi ouvindo essas populações contarem suas histórias e eu me propus a ouvir meus colegas, adotei a cartografia subjetiva (LABREA, 2017) como método de pesquisa. Minha cartografia foi organizada a partir das narrativas que constroem um discurso possível dos discentes da EduCampo sobre a temática racial.

Segundo Labrea et al:

A narrativa tradicionalmente é atribuída a uma obra literária e suas características são descritas por Todorov (2006, p.211) que atribui a narrativa (literária) duas características: ela é simultaneamente história e discurso. A história evoca uma certa realidade, acontecimentos e personagens. E discurso porque existe um narrador que relata essa história. Na nossa perspectiva, tomamos a narrativa como uma história e um discurso (Pêcheux: 1997) sobre acontecimentos reais, vividos no cotidianos dos sujeitos da pesquisa. Todorov na mesma obra vai falar

que a narrativa literária parte de uma visão ou ponto de vista Labrea et al, 2019, p.110)

Djamila Ribeiro (2017) traz a ideia de *lugar de fala* para caracterizar o lugar de onde fala a mulher e o homem negro, ou seja, suas condições materiais, sociais, culturais, simbólicas, política de existência (LABREA et al, 2019, p.110) e nesta pesquisa adotamos essa ideia para falar de uma política educacional antirracista.

As narrativas quando relacionadas aos sujeitos da pesquisa, são entendidas como a materialidade discursiva que reflete uma experiência vivida e a elaboração dessa experiência por meio da palavra escrita. Essa escrita rompe deliberadamente com a tradição acadêmica que vê na impessoalidade e na generalização a marca do saber científico (LABREA, 2015, p.11). Nesse sentido, entendo que os relatos que serão aqui apresentados refletem a experiência de ser educanda ou educando em um curso de graduação voltado para as populações do campo.

A cartografia subjetiva que mapeou a trajetória das educandas e educandos na EduCampo aborda essas narrativas e memórias educativas enquanto territórios férteis de pesquisa e de produção de conhecimento contextual. O conhecimento contextual, segundo Labrea (2015) é aquele que é forjado a partir da reflexão e análise crítica da experiência vivida por um grupo social, no caso aqui, das educandas e educandos do curso sobre as experiências com ERER na sua formação no ensino superior.

Segundo Santos (2005) o material que é produzido por estas narrativas “é um conhecimento contextual na medida em que o princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada” (SANTOS, 2005, p.41 apud LABREA, 2015, p.43). É um conhecimento transdisciplinar que, pela sua própria contextualização, obriga a um diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento, o que o torna internamente mais heterogêneo e mais adequado a ser produzido em sistemas abertos menos perenes e de organização menos rígida e hierárquica (idem: 43).

E as narrativas construídas na universidade pelos educandos visam articular a subjetividade social e um conhecimento enraizado - e por

isso criado - à reflexão teórica e conceitual fomentada dentro da universidade. Entendo que esse diálogo produza novos conhecimentos ainda não descritos pela academia, pois são articulados a partir de uma experiência vivida singular (LABREA, 2015, p.12).

A cartografia, associada às narrativas e memórias, permitiu entendermos os modos de ser e permanecer no curso e a percepção de como os temas étnicos-raciais foram abordados nas aulas de Ciências da Natureza.

Ao propor cartografar e analisar as narrativas produzidas pelos discursos dos educandos e pelos sujeitos de suas comunidades busca-se ampliar a espacialidade do aprendizado, porque entende-se que os *sujeitos das políticas* são igualmente *sujeitos de conhecimento* e possuem estratégias relevantes do ponto de vista cognitivo para caracterizá-lo e interessa conhecer e teorizar sobre esses conhecimentos (LABREA, 2015, p.5).

Essa postura converge com a defendida pela EduCampo, segundo seu Projeto Político Pedagógico:

O papel da pesquisa neste curso perpassa toda a organização curricular, iniciando pelo diagnóstico da escola do campo na qual o aluno-docente atua, passando pelo levantamento das condições econômicas, culturais do território de onde vêm os estudantes e onde está a escola do campo. Articuladas à pesquisa são desenvolvidas ações de extensão elaboradas no coletivo de alunos e professores do curso, buscando uma maior aproximação entre teoria e prática, entre comunidade, escola e universidade. Ensino, pesquisa e extensão são dimensões presentes ao longo de todo o curso, em especial durante o estágio docência, que se articulam e dialogam de modo obter-se organicidade que possibilite uma formação docente a qual valoriza os processos educativos em diferentes espaços escolares e não escolares (UFRGS:2013, p.54.).

A opção metodológica pela cartografia se justifica pois preferimos que as narrativas das educandas e educandos contem as suas histórias. A cartografia subjetiva organiza, de forma participativa, as narrativas que descrevem as formas de viver e intervir no espaço, as experiências e suas tecnologias sociais. A cartografia subjetiva dialoga com as histórias de vida, o registro pictórico, a fotografia, entendendo-as como narrativas que registram as memórias e a experiência social (LABREA:2017).

2.1 INSTRUMENTOS DA CARTOGRAFIA

A cartografia necessita de vários instrumentos para compor o mapeamento das questões propostas neste estudo. O principal instrumento foi o diário de campo onde registrei ao longo de todo o curso questões relativas às rotinas do curso, comentários sobre aulas e disciplinas, anotações de conversas que ajudaram a organizar a cartografia. O diário de campo é uma prática comum na Educação do Campo, porque o curso adota um regime de alternância e realizamos muitas atividades nas comunidades e escolas do campo e precisamos documentar essas visitas e as ações ali realizadas. Também fui incentivada a fazer anotações das aulas e das conversas a fim de melhor realizar a interlocução entre as teorias estudadas e as práticas realizadas.

O uso do diário de campo cumpriu um papel extremamente importante durante a minha trajetória educativa, foi possível utilizar este instrumento como um apoio à memória, permitindo a reflexão e a análise das experiências vividas. Com isso, foi possível observar que existe uma lacuna no processo de formação dos futuros professores da Educação do Campo, pois embora sejam abordados diversos temas sobre diversidade nas aulas, é necessário um aprofundamento nas questões étnico-raciais.

Outro instrumento importante da cartografia foram as rodas de conversas e as oficinas de história de vida. Estas oficinas, realizadas em "Seminário Integrador 1", trouxe para toda turma o compartilhar das memórias de cada e cada uma e assim pude conhecer melhor meus e minhas colegas. Ao longo do curso fizemos várias rodas de conversas dentro das disciplinas ou nas atividades de pesquisa e extensão, nas quais podemos observar e conhecer as histórias de vida, memórias educativas e como os educandos e educandas percebem a abordagem das questões étnico-raciais no ensino de Ciências da Natureza a partir das discussões em sala de aula. Nas rodas de conversas, diversas mulheres negras relataram como foi o seu processo de inserção na escola, como elas sobrevivem e lidam com o racismo institucional sendo futuras professoras.

Além das rodas de conversas, encaminhamos para todos os educandos e educandas das três turmas da EduCampo uma entrevista semiestruturada, tendo como finalidade mapear objetivamente a pontos específicos de suas memórias educativas. Para atingir os objetivos da pesquisa, senti a necessidade de ter um instrumento para mapear objetivamente a percepção de todos os educandos e educandas referente a presença da EREER no curso da EduCampo e/ou em outros espaços da universidade. Para me auxiliar neste mapeamento, encaminhei para todos os educandos do curso um questionário contendo 15 perguntas, este questionário ficou disponível na plataforma do googleforms por 15 dias.

Nesta pesquisa utilizei os questionários respondidos para realizar um diálogo direto sobre a percepção dos educandos em relação a EREER para aprofundar o estudo. Para dar sustentação e orientar a análise, realizei pesquisas bibliográficas e leituras de textos que me auxiliaram a construir um entendimento de como podemos abordar as questões étnico-raciais na EduCampo e nas aulas de ciências naturais.

No próximo capítulo apresentarei um breve mapeamento dos marcos normativos da EREER a fim de situar o meu lugar de fala, minhas leituras e autores com quem dialogo ao longo deste estudo.

3 MAPEAMENTO DOS MARCOS NORMATIVOS DA EREER

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

No Brasil, a principal legislação que regulamenta o sistema educacional é a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, chamada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica. Nesta lei estão previstos o direito à educação, o dever de educar, as finalidades e os princípios da educação nacional, além de sua organização em modalidades de ensino, dentre outras abordagens referentes ao sistema educacional.

A partir da década de 1970 organizações sociais, dentre elas o Movimento Negro Nacional, passaram a pressionar o Estado a fim de implementar políticas públicas que atendessem as demandas e interesses de determinados grupos sociais, procurando diminuir os elevados índices de desigualdades raciais.

Até o ano de 2003 não era prevista na LDB o ensino da cultura afro-brasileira e africana, o que veio a ocorrer com a publicação da Lei nº 10.639/2003 estabelecendo na LDB, a inclusão no currículo oficial de toda a rede de ensino a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africana. A Lei 10.639 foi criada com o objetivo de levar para as salas de aula a cultura e a história afro-brasileira e africana no Brasil.

Esta legislação é uma nova diretriz que busca reparar a invisibilidade do negro na história do Brasil e valorizar a presença africana na sociedade, além de ser um instrumento contra a discriminação e o preconceito racial. Essa lei nasceu de um diálogo do governo com as reivindicações dos movimentos sociais negros, no sentido de orientar os sistemas de ensino e as instituições dedicadas à educação, para que dedicassem cuidadosa atenção à incorporação nas práticas escolares da diversidade étnico-racial da sociedade brasileira.

A Lei 10.639/2003 vem com a função de introduzir as reflexões em torno da história e cultura africana e afro-brasileira, tem como principal objetivo de combater as práticas racistas e discriminatórias em religiões de matriz africana e este processo começa na escola. Isso significa estabelecer novas diretrizes e práticas pedagógicas que reconheçam a importância dos africanos e afro-brasileiros no processo de formação da identidade nacional.

Além do impacto positivo junto à população e da mudança no processo de ensino da escola brasileira, essa lei deve ser encarada como parte fundamental do conjunto das políticas que visam à educação de qualidade como um direito de todos, conforme apresenta o livro publicado pelo MEC e organizado por Sales Augusto dos Santos em 2005.

As ações afirmativas situam-se no cerne do debate constitucional contemporâneo, e interferem em questões que remontam à própria origem da democracia moderna, suscitando questionamentos acerca de temas fundamentais do modelo de organização política preponderante no hemisfério ocidental (SANTOS, 2005, p.76).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o Estado e a sociedade deve promover e incentivar:

Ações reparadoras, de reconhecimento e valorização para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações. (...) Políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão. (BRASIL, 2004, p.11).

As instituições de ensino passam a ter a responsabilidade de erradicar a forma errada de tratar a contribuição dos africanos para a formação do nosso país. Os estabelecimentos de ensino e os professores envolvidos nesta reparação histórico-social precisam seguir princípios que as Diretrizes Curriculares defendem: consciência política e história da diversidade, fortalecimento de identidades e de direitos e ações educativas de combate ao racismo e as discriminações (BRASIL, 2004).

Nos conteúdos apresentados nas normas a que se referem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana está a concepção de igualdade básica dos seres humanos como sujeito de direitos, a diversidade étnica, racial e cultural,

mostrando que a união dessas diferenças foi essencial para a construção da nação brasileira (BRASIL, 2004).

Ao colocar no centro do debate os conceitos de raça, identidade negra, racismo, democracia racial, cultura negra, cultura afro-brasileira, as políticas educacionais propostas nas Diretrizes Curriculares exigem que esses conceitos sejam aprofundados e contextualizados em um processo histórico.

Para que tais assuntos sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana sejam cumpridos pelas instituições de ensino, as Diretrizes Curriculares Nacionais a qual estamos nos referindo relatam algumas providências necessárias para que se tenha êxito, entre elas: apoio sistemático aos professores na criação e elaboração para fazer planos, projetos, escolha dos conteúdos a serem utilizados e metodologia de ensino. Além da articulação entre a sociedade, movimentos sociais, estabelecimentos de ensino superior, secretarias de educação, todos os seguimentos educacionais estabelecendo vínculo uns com os outros a favor do cumprimento da Lei 10.639/03.

A EREER deve também impactar os cursos de formação: *a obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores* (BRASIL, 2004, p.14). Abaixo trararemos com mais profundidade deste tema.

Esta legislação foi alterada pela Lei 11645, de 10 de março de 2008, incluir a história e cultura indígena, como segue abaixo:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar,

em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2008).

Gostaria de destacar dois elementos dessa legislação: em todos os estabelecimentos de ensino é **obrigatório** o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena e os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros **serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar**, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. Com isso quero frisar que todos os cursos de formação de professores devem obrigatoriamente incluir uma disciplina que contemple a EREER pois essa deve pautar o desenho de todo o currículo escolar. Infelizmente nem as licenciaturas e nem as escolas fazem valer essa lei e, como veremos nas respostas dos questionários abaixo, somente em novembro e abril os negros e os indígenas são lembrados em suas respectivas datas comemorativas.

Tendo isso em mente, abaixo faço uma breve introdução da importância da EREER na formação docente.

3.1 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS NA FORMAÇÃO DOS DOCENTES

Para Coqueiro:

Educar para as relações étnico-raciais implica primordialmente refletir sobre a maneira peculiar do povo brasileiro, lidar com as questões que se referem à diversidade racial e cultural do país para nela intervir, pensar a questão racial no ambiente escolar é importante por diversas razões, porém, destacamos duas delas: O tema não é considerado relevante, por isso, na filosofia da escola não existe nenhuma menção sobre a diversidade étnica e racial e a falta de preparo dos professores para lidar com a questão, o que indica a ausência de aportes pedagógicos que possibilitem um processo de ensino e aprendizagem comprometido com o combate das ideologias que até então preservaram o racismo na cultura brasileira (COQUEIRO, s/d, p.2)

Na escola observamos muitos casos de racismo, de preconceitos e discriminação, onde muitas vezes o profissional não consegue minimizar o problema

por falta de experiência, de qualificação e, até mesmo, por incapacidade em lidar com a diversidade, pois ele fica perdido, sem saber como reagir em momentos em que exigem a sua intervenção para que o problema não se torne uma agressão mais séria. “Essa falta de preparo que, devemos considerar com reflexo do nosso mito de democracia racial compromete, sem dúvida o objetivo fundamental de nossa missão, no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã”. (MUNANGA 2008, p. 11).

Sabemos que os professores não foram formados para analisarem a questão étnico-racial de forma a se desprenderem dos hábitos eurocêntricos. Apesar de leis de diretrizes e bases curriculares de nível nacional, como a Lei nº 11.645 de 2008 que prevê a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, é notável que a própria formação dos docentes não dialoga com tal iniciativa.

Os componentes que abordam a educação das relações étnico raciais quando aparecem no currículo, vem de forma isolada. Desse modo, as disciplinas permanecem desarticuladas com essa temática e que em raros momentos fazem referência ou propõem reflexões sobre a incompreensão da formação histórica e cultural da sociedade brasileira, e da ciência moderna como um todo.

Esse redimensionamento da perspectiva causou, evidentemente, uma enorme inquietação no meio educacional, uma vez que a Lei obriga a introdução de novos conteúdos e uma nova perspectiva. A prática docente e a formação inicial e continuada de professores e, por conseguinte, o currículo exige revisão de modo a adequarem-se às demandas legais e à satisfação da orientação pela inclusão – tônica da política educacional brasileira dos últimos anos. (ROCHA, 2008, p. 57).

É importantíssimo entender a dificuldade que as instituições escolares têm no pensar a diversidade cultural aplicada ao seu currículo, pois historicamente possuem concepções curriculares numa perspectiva monocultural e homogeneizadora (NUNES, 2011). Esta perspectiva possui grande enfoque na atualidade e, por isso, se faz necessário “romper com esta visão e construir práticas educativas em que a questão da diferença e do multiculturalismo se façam cada vez mais presentes” (CANDAU, 2009 apud NUNES, 2011, p. 120).

Sabemos que muitos professores não têm a oportunidade de fazer um curso de qualificação voltado para relação étnico-racial, por esse motivo os mesmos deixam a desejar quando se trata da temática em questão e muitas vezes, por falta de preparo ou por preconceitos, alguns professores não sabem se aproveitar das situações de discriminação racial na escola.

Há momentos pedagógicos privilegiados para discutir a diversidade e conscientizar alunos sobre sua importância e riqueza, onde o objetivo de todos é dar sua contribuição e ajudar nesse processo transformador tão necessário e urgente obrigatoriedade do estudo da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira no currículo da educação escolar brasileira foram instituídas por meio da Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, e outras legislações correlatas, dentre as quais, o Parecer de nº 03 de 10 de março de 2004 do Conselho Nacional de Educação – Câmara Plena – Parecer CNE/CP nº 03/2004 e a Resolução nº 01 de 17 de junho de 2004 do Conselho Nacional de Educação.

Estas disposições legais instituem a obrigatoriedade dos estudos acima apontados tanto na educação básica e no ensino médio, quanto no ensino superior, portanto, em todos os níveis e também modalidades de ensino, bem como, em forma de disciplinas específicas e de conteúdos transversais que devem ser trabalhados em todas as disciplinas.

Segundo Arroyo (2011) a sociedade brasileira herdou uma riqueza cultural proveniente dos povos africanos, cabendo, portanto, aos professores de todos os graus de ensino, fazer com que essa contribuição seja valorizada. Gomes, referindo-se a Lei 10.639 e a sua importância para a descolonização do currículo, aponta que:

A mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação antirracista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afro-brasileira 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 (GOMES, 2012, p. 105).

É necessário trabalhar com os alunos a inclusão, mostrando a importância da cultura negra para a nossa sociedade, já que ela é formada por uma maioria de afrodescendentes. A educação para as relações étnico-raciais, história e cultura africana poderá estar relacionado no currículo acadêmico à medida que se trabalha essa temática como política de inclusão. Assim, além de reafirmar esse debate, provocam-se outros saberes e práticas concebidas para confirmar que as políticas institucionais e pedagógicas visam às reparações, reconhecimento e valorização da identidade da cultura e história dos movimentos negros e afro-brasileiros e consequentemente as lutas contra o racismo (ARROYO, 2011).

É preciso considerar que a forma como se aprende e se ensina sobre o lugar que cada sujeito ocupa na sociedade passa pelas experiências de cada um com as práticas em que as relações étnico-raciais, sociais e pedagógicas se mostram. Nesse sentido, é imprescindível que as políticas educacionais voltadas à educação das relações étnico-raciais busquem tecer discussões que fomentem a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais bem como a formação para lidar adequadamente com as tensões geradas pelo racismo e pela discriminação (ANDRADE, 2017).

No próximo capítulo descrevo algumas características Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza, em especial o perfil de seus educandos e educandas e seu desenho curricular.

4 O CURRÍCULO DA EDUCAMPO

A EduCampo resulta do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) (BRASIL, 2013), através de um Subprograma intitulado Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO), especificamente do Edital 02/2012 da SECADI/MEC que “aprovou 42 projetos a serem desenvolvidos em IES, com disponibilização de 600 vagas permanentes para docentes e 126 técnicos nessas instituições, com a meta de formar 15 mil

professores para atuar na Educação Básica nas escolas do campo” (MOLINA; HAGE, 2016, p.806 apud LABREA et al, 2018, p.154).

Segundo o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza (PPC):

O curso caracteriza-se como um curso que traz um novo modelo de formação docente alicerçado na interdisciplinaridade. Este conceito se faz presente como ação efetiva em todos os momentos do curso, ou seja, seu aparecimento se viabiliza desde o processo de construção do projeto pedagógico, por meio da articulação dos representantes das diferentes Unidades Acadêmicas envolvidas até o desenvolvimento das práticas de docentes e discentes. A parceria entre diferentes Unidades Acadêmicas na concretização de um objetivo comum - a formação de educadores para atuar em escolas do campo e outros espaços educativos no meio rural - vem ao encontro dos objetivos previstos no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFRGS que propõe “a criação de cursos novos pautados especialmente pela constituição de áreas interdisciplinares, proporcionando a integração entre diferentes unidades acadêmicas” (UFRGS, 2010, p.12).

Segundo o PPC (UFRGS, 2013), a EduCampo tem como objetivo preparar para a habilitação da docência por área de conhecimento, para a gestão de processos educativos em espaços escolares e não-escolares, utilizando os elementos culturais das comunidades onde os educandos estão inseridos, enriquecendo os conhecimentos disseminados nas salas de aula, pois são esses conhecimentos que compõem uma base necessária para a compreensão da realidade onde estão inseridos.

Este curso de licenciatura é direcionado para os anos finais do ensino fundamental, para o ensino médio e para a educação de jovens e adultos (EJA). Segundo o Projeto Pedagógico de Curso da EduCampo (UFRGS, 2013), o currículo se propõe a considerar a dinâmica realidade do campo, afirmando que a escola não é o único espaço educativo, mas também problematizando outros processos educativos que ocorrem na experiência de vida dos sujeitos.

A Licenciatura em Educação do Campo, segundo seu projeto pedagógico (UFRGS, 2013) propõe a formação por área de conhecimento, associada a uma proposta de regime da alternância. Molina e Mourão (2012), apontam que:

Ao organizar metodologicamente o currículo por alternância entre tempo escola e tempo comunidade, a proposta curricular do curso objetiva integrar a atuação dos sujeitos educandos na construção do conhecimento necessário à sua formação de educadores, não apenas nos espaços formativos escolares, mas também nos tempos de produção da vida nas comunidades onde se encontram as Escolas do Campo. (MOLINA; MOURÃO, in: CALDART et al, 2012, p.470)

A proposta de alternância da EduCampo prevê que 60% da carga horária seja realizada no tempo universidade (TU) e 40% no tempo comunidade (TC), assim propondo a atuação dos sujeitos educandos na construção do conhecimento necessário à sua formação enquanto futuros educadores (UFRGS, 2013). O regime de alternância é uma estratégia educativa utilizada para contemplar as singularidades dos sujeitos nas comunidades rurais, possibilitando a aprendizagem teórica no meio acadêmico e a prática de conhecimento na vida rural junto à família, em específico a docência, possibilitando que o educando atue no próprio campo, havendo uma troca de saberes e fortalecendo cada vez mais a identidade campesina (RIBEIRO, 2017).

Na atualidade brasileira, a Educação do Campo pode ser identificada como uma das propostas educativas que resgata elementos importantes da concepção de educação popular e, ao mesmo tempo, os ressignifica, atualiza e avança nas formulações e avança nas formulações e práticas direcionadas a um público específico. (PALUDO in: CALDART et al, 2012, pg. 285)

Desta forma, a EduCampo propõe uma educação transformadora e de qualidade que valorize a identidade e cultura dos povos do campo, seus modos de vida e um currículo escolar que atenda as especificidades do território local, reconhecendo e legitimando os saberes construídos a partir das experiências de vida desses sujeitos (LABREA et al, 2018).

Rocha (2009) aponta que se faz necessário uma formação de educadores comprometidos com esse projeto educativo, que contribuam, fortaleçam e apoiem no estabelecimento do direito dos povos do campo à diversidade sociocultural e às adaptações organizacionais, metodológicas e curriculares na vivência das peculiaridades da vida no/do campo e interesse dos educandos da zona rural.

A formação de educadores por área de conhecimento, na perspectiva deste curso, almeja que os docentes egressos contribuam significativamente na superação da disciplinarização dos saberes, ainda hegemônica nos currículos escolares em geral.

Para tanto, a proposta curricular do curso busca possibilitar que o licenciando vivencie em seu cotidiano acadêmico a valorização e a produção de conhecimentos e saberes contextualizados no mundo da vida rural, em particular os mundos do trabalho docente e do Campo. Assim, é previsto que as disciplinas do curso ocorram de modo articulado nas diversas temáticas abordadas contemplando os conhecimentos específicos das Ciências Naturais (Química, Física e Biologia), de aspectos da Matemática e das Ciências Agrárias (UFRGS, 2013).

Em relação ao perfil dos discentes, a pesquisa Cartografias da EduCampo (LABREA et al, 2018), realizada entre 2015 e 2018 constata o seguinte:

Inicialmente pensado para a formação de professores e professoras que já atuassem na zona rural, a EduCampo foi reformulada em função da não liberação, por parte do governo estadual, dos docentes para o Tempo Universitário (TU) e, a partir do segundo edital, a seleção foi voltada para atender candidatos que concluíram ou estavam em vias de concluir o Ensino Médio.

(...) A EduCampo contava, em 2018, entre as três turmas (entradas em 2014/2, 2015/2, 2016/2) com 66 discentes, sendo 51 mulheres e 15 homens.

(...) O curso foi pensando como um programa especial de graduação, voltado para professores e professoras do campo, que atenderia 360 discentes e atualmente trabalha com 19% da capacidade idealizada. Uma explicação para isso se dá pelo ineditismo da proposta, sua pouca divulgação entre os professores da rede pública e na área de abrangência do curso, a falta de regulamentação para atuação na rede pública do educador e educadora do campo, a ausência de articulação com os movimentos sociais do campo. O número de inscritos nos vestibulares sempre foi bem abaixo do número de vagas ofertadas. Entre aqueles que entram, é grande o número de evasão.

(...) Dos 66 educandos que permanecem no curso, 77% são mulheres; 21,2% têm entre 18 e 24 anos; 15,2%, entre 25 e 29 anos; 63,6% têm mais de 29 anos; grande parte dos discentes (62,5%) são solteiros; 36,4% moram com companheiro(a); 15,2% vivem sozinhos; e 24,3% moram com os pais ou com a mãe. Na Educampo 78% se declaram brancos, 12% pardos e 10% negros, temos apenas um estudante quilombola e não temos alunos indígenas.

(...) Em relação a filhos ou enteados, a grande maioria (51,5%) não tem filhos ou enteados e 36,4% têm um(a) filho(a).

(...) Nossos educandos e educandas vivem em sua grande maioria nas cidades – 80,5% e destes, 50% vivem em Porto Alegre. Apenas 16,7% vivem e trabalham na zona rural e 2,8% dizem que vivem “entre o campo e a cidade”, ou seja, vivem no campo, mas trabalham na cidade. (LABREA et al, 2018, p.155-8)

Um aspecto importante desta Cartografia é perceber que embora os educandos e educandas do curso sejam em sua maioria urbanos, são filhos e netos de agricultores, expulsos do campo.

São filhos, filhas e netos, netas de camponeses, pequenos agricultores, pescadores, com forte ligação com o interior, com a colônia - que é como denominam a zona rural de onde suas famílias se originam e buscam uma maneira de retornar ao campo, em outras condições de permanência.

A possibilidade de retorno ao campo é fundamental, se considerarmos os principais dados sobre o atual estado da arte das populações do campo no estado. De acordo com o Censo 2010, nos últimos dez anos, 276 mil pessoas deixaram o campo no Rio Grande do Sul, e hoje apenas 15,7% da população gaúcha permanece no campo onde 31,3% das propriedades rurais não têm jovens para fazer a sucessão na agricultura familiar. Outro dado preocupante é que das 307 mil pessoas que vivem em situação de extrema pobreza no estado, 107 mil são do meio rural (LABREA et al, 2018, p.159).

No capítulo dedicado aos dados desta pesquisa, retomo as características dos discentes que responderam ao questionário, assim, essa breve visão geral do curso mostra, mesmo que parcialmente, com quem dialoguei nos últimos quatro anos.

4.1 ESTRUTURA CURRICULAR

Segundo Molina (2014), pensando na perspectiva da formação de professores multidisciplinares, o currículo das Licenciaturas em Educação do Campo, seguindo os preceitos do Edital 02/2012 do MEC, tiveram que ser organizados em quatro áreas de conhecimento: Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Agrárias e Linguagens.

A habilitação de docentes por área de conhecimento tem como um dos seus objetivos ampliar as possibilidades de oferta da educação básica

no campo especialmente no que diz respeito ao ensino médio, pensando em estratégias que maximizem a possibilidade de as crianças e os jovens do campo estudarem em suas localidades de origem. (MOLINA; MOURÃO, in: CALDART et al, 2012, p.470-471)

Trata-se, portanto, de promover a organização de novos espaços curriculares que articulam componentes tradicionalmente disciplinares, por meio de uma abordagem ampliada de conhecimentos científicos que dialogam entre si a partir de recortes da realidade complementares, buscando pontuar a práxis quanto à formação de professoras(es) por área de conhecimentos e não a fragmentação disciplinar (MOLINA, 2014). O projeto curricular do curso foi desenhado em eixos temáticos que foram pensados a partir dos temas transversais listados abaixo:

Temas Transversais	
1°	Pesquisa como Princípio Educativo;
2°	Desenvolvimento Rural Sustentável;
3°	Territorialidade;
4°	Processos de Mediação Sociocultural no Campo Questões de Gênero, geracionais e Étnico-Raciais;
5°	Educação Ambiental;
6°	Direitos Humanos;

TABELA 1: Temas transversais do curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da natureza (EduCampo) campus Porto Alegre. (Elaboração da Autora)

Segundo o PPC do curso (UFRGS, 2013), partir destes temas foram organizados temas geradores para cada etapa dos eixos, nos quais as atividades de ensino são articuladas, incluindo a possibilidade de docências compartilhadas ao longo de todo o curso. Nesse sentido, em cada etapa as atividades de ensino serão trabalhadas nos tempos universidade e comunidade de forma interdisciplinar.

Os eixos temáticos proporcionam uma estrutura curricular flexível e dinâmica, na medida em que promovem o diálogo entre a realidade local e o conhecimento acadêmico. Nessa perspectiva, os eixos temáticos norteiam a interdisciplinaridade, favorecendo a construção de saberes pedagógicos na relação entre saberes sociais e saberes escolares. Por outro lado, os fios geradores, pautados em eixos

temáticos, problematizam questões, dúvidas e discussões decorrentes do diálogo entre a prática social e o conhecimento gerado. (UFRGS:2013, p.14.).

Eixos Temáticos	Etapas (semestre)	Tema Gerador
Eixo 1: A docência do/no campo	1°	Pesquisa como princípio educativo
	2°	Pesquisa na docência como princípio educativo
Eixo 2: Territorialidade e Sustentabilidade	3°	Vida e trabalho no campo
	4°	Saberes, práticas e currículos
Eixo 3: Diversidade Cultural da Contemporaneidade	5°	Sucessão familiar: gênero, gerações e etnia
	6°	Educação e desenvolvimento rural
Eixo 4: Práticas Docentes	7°	Tema gerador: Docência como Prática Política
	8°	Docência como Prática Social

Tabela 2: Organização curricular da EduCampo. Fonte: PPC, 2013.

(Elaboração da Autora)

Ao estudarmos previamente a estrutura curricular da EduCampo, em seu PPC, percebemos que o quarto tema transversal “Processos de Mediação Sociocultural no Campo Questões de Gênero, Geracionais e Étnico-Raciais” e o quinto tema gerador “Sucessão familiar: gênero, gerações e etnia” apontam que as questões étnico-raciais estão presentes no curso. A partir dessas informações, busco entender onde a ERER aparece no currículo da EduCampo, olhando especialmente para todas as disciplinas da quinta etapa do curso.

4.2 A ERER NAS DISCIPLINAS DA EDUCAMPO

De modo prévio, analisamos toda estrutura curricular da EduCampo apresentada no seu PPC (UFRGS, 2013), seus eixos temáticos, temas transversais, etapas e temas geradores. Após rápida análise, visualizamos que o terceiro eixo temático “Diversidade Cultural na Contemporaneidade” tem como o seu principal objetivo motivar a reflexão das educandas e dos educandos sobre os saberes, os

modos de vida e as práticas socioculturais da população do campo: assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, agricultores, pescadores, silvicultores, indígenas, trabalhadores assalariados rurais e todas e todos os outros que obtenham suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (RS. Resolução 342/2018, Diretrizes Estaduais da Educação do Campo).

Neste espaço, segundo o PPC da EduCampo, a EREER deveria ser tematizada na quinta etapa, “Sucessão familiar: gênero, gerações e **etnia**”, cujo eixo temático está relacionado ao tema gerador, buscando discutir as especificidades desta população, enfatizando convergências e alteridades entre homens e mulheres do/no campo e caracterizando os diferentes tempos de vida.

Para uma melhor visualização, criamos uma tabela¹ para cada uma das sete disciplinas ofertadas nesta etapa, para verificar em quais disciplinas essa discussão deveria acontecer. A EREER, no PPC do curso, aparece na disciplina de “Diversidade Cultural: perspectivas antropológicas” e está presente na bibliografia: **Os condenados da terra** de Francis Fanon, um conhecido intelectual e ensaísta marxista de ascendência francesa e africana que fala em suas obras sobre os problemas causados pela colonização. Abaixo, inserimos a tabela da respectiva disciplina, elaboramos a tabela conforme o plano de ensino que foi disponibilizado em sala de aula no primeiro encontro da disciplina.

Disciplina	Diversidade Cultural: perspectivas antropológicas
Súmula	A dimensão filosófica da educação intercultural. Discussão das experiências e saberes que envolvem os eixos estruturantes da vida social contemporânea, tais como: Pluralidade de saberes e culturas, Reciprocidade na convivência familiar e social, trocas de experiências e diálogo crítico na perspectiva do bem viver. As interfaces com a legislação educacional recente no Brasil.
Objetivos	Qualificar a dimensão socioeconômica, ambiental, de gênero, geracional, de raça/etnia entre a diversidade camponesa e o processo pedagógico visando contribuir para que os alunos possam redimensionar suas leituras da realidade camponesa,

¹ Criamos uma tabela (Anexo 1), contendo o nome, súmula, objetivos, bibliografia básica e bibliografia complementar das setes disciplinas ofertadas na etapa 5.

	com o intuito de melhorar os processos de elaboração de novas práticas.
Bibliografia Básica	<p>BRANDÃO, Carlos R. A Educação como cultura. São Paulo, Brasiliense, 1986.</p> <p>BRASIL. Ministério da Educação. Grupo permanente de trabalho de Educação do Campo. Referências para uma política nacional de educação do campo. Cadernos de subsídios. Brasília. Outubro, 2003.</p> <p>FANON, Francis. Os condenados da terra. Brasiliense, 1989.</p> <p>KOLLING, Edgar; Ir. NERY E MOLINA, Mônica. Por uma Educação Básica do Campo. Brasília/DF: Articulação por uma Educação Básica do Campo, 1999.</p> <p>KOLLING, Edgar; CERIOLI, ...; CALDART, Roseli. Educação do campo: Identidade e políticas públicas. Brasília, 2002.</p> <p>PAIVA, Vanilda e RATTNER, H. Educação permanente e capitalismo tardio. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985.</p> <p>SANTOS, Boaventura de Souza. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2010.</p>

TABELA 3: Plano de Ensino da disciplina Diversidade Cultural: perspectivas antropológicas. (Elaboração da Autora)

Nesta disciplina tivemos algumas discussões sobre a desigualdade entre o capital e o trabalho, a exclusão do interdito, o racismo e o sexismo, que me possibilitaram entender que no racismo, o princípio da exclusão é baseado na hierarquia racial, primeiro pela exploração colonial e depois pela imigração, onde ocorre uma integração desigual. Diante dessas discussões, pude entender que no momento eu não tinha subsídios suficientes para trabalhar em sala de aula uma educação antirracista.

5 A CARTOGRAFIA

A cartografia sobre a percepção da EREER nos educandos e educandas da EduCampo foi realizada no período de agosto a setembro de 2020, por formulário do

googleforms e enviada para todos os egressos do curso, formados em 2018 (6 discentes) e 2019 (20 discentes), respectivamente, e para a turma de formandos em 2020/1. Os formulários foram enviados por e-mail para cerca de 60 educandos e educandas e obtivemos 20 respostas, 80% dos respondentes são educandos e educandas da terceira turma, 10% são egressos da segunda turma, e os demais (10%) são dos egressos da primeira turma.

Em relação à faixa etária, 47,6% dos/das respondentes tem entre 30 e 39 anos; 71% são do sexo feminino; 57,1% são oriundos/oriundas da rede pública educação; 60% dos educandos e educandas se declaram brancos, 40% negros (pardos ou pretos); 65% são urbanos.

Os/as respondentes, de modo geral, se mantêm dentro do perfil desenhado nas Cartografias da EduCampo (Labrea et al, 2018), como descrito anteriormente, pois no curso a maioria dos discentes são mulheres, adultas, brancas e urbanas, e acreditamos que o número de respondentes seja suficiente para responder ao objetivo da pesquisa, até mesmo porque na cartografia subjetiva, não importa tanto dados quantitativos, mas se valoriza o processo e as narrativas e o que elas trazem para a reflexão. Interpretei que cerca de 65% de discentes não responder a pesquisa diz tanto sobre a sua disponibilidade quanto interesse ou conhecimento no tema.

Abaixo apresento os questionários, com a sistematização das respostas, agrupadas em diferentes categorias, seguida de breve análise.

5.1 O QUESTIONÁRIO E AS QUESTÕES DE PESQUISA

5.1.1 Quando falamos sobre "Educação das Relações Étnico-Raciais", quais ideias te vem à mente?

A primeira questão trata do entendimento sobre o que é a Educação das Relações Étnico-Raciais. Fiz essa questão aberta, sem citar a legislação ou as diretrizes da EREER, para um primeiro mapeamento das principais ideias que os

educandos e as educandas já tinham sobre o tema. Classifiquei as respostas, depois de previamente analisá-las, em três categorias.

1 A primeira é formada pela maioria dos discursos (70% dos respondentes) **que dialogam diretamente com as diretrizes presentes no discurso da EREER**, formando uma rede de formulações² com as seguintes expressões: *educação antirracista; equidade, povos originários, racismo estrutural, respeito às diferenças, diversidade étnica, cultural e religiosa*:

D1A - Me chama atenção para políticas públicas que visam o reconhecimento e a importância de conteúdos na educação básica sobre a história dos negros, indígenas e outros povos, contribuindo para o ensino da cultura negra e afro brasileira nas escolas e para ações pedagógicas voltadas para o cumprimento da Lei número 10.639/03.

D1B - É o que visa garantir uma educação que supere o racismo e as desigualdades geradas pelos seres humanos na sua ignorância, onde o tom da pele na cabeça deles muda algo na formação de uma pessoa decente.

2 A segunda categoria mostrou discursos (20% dos respondentes) que **se aproximam das características da EREER**, mas não citam diretamente os itens lexicais que formam sua principal rede de formulação, mas palavras que na minha interpretação dialogam com o campo dos direitos à diversidade cultural, a partir das ideias de *justiça, cultura, tradição, saberes e fazeres populares*.

D2A - Cultura, tradição, saberes e fazeres populares.

D2B - Assunto de extrema importância.

3 A terceira categoria (10% dos respondentes) foi organizada por aqueles **não sabem o que é a EREER**.

² As redes de formulação referem-se, segundo Labrea (2014) a um conjunto de palavras ou itens lexicais que compõem um campo semântico formado por expressões que organizam a direção do sentido de determinado discurso. No caso, a rede de formulação do discurso da EREER, presente nos documentos produzidos pelo governo federal a fim de regulamentar essa política pública, vai conter itens lexicais que aparecem de forma recorrente no texto destes documentos. São essas ideias-forças que ao serem repetidas nos discursos sobre a EREER, constituem uma rede de formulações.

As categorias 2 e 3 respondem, ao menos parcialmente, a minha questão de pesquisa que é conhecer a percepção de meus colegas sobre a abordagem ou não do tema no curso, em particular nas disciplinas de Ciências da Natureza, suas respostas me levam a inferir que este tema não foi ainda devidamente apropriado por meus colegas e que seria necessário mais estudos. As perguntas seguintes buscam mapear se na Educação Básica já tinham tido alguma informação sobre o tema e depois pergunto se na EduCampo houve aulas sobre a EREER. Assim, espero conseguir aprofundar e qualificar essa inferência.

5.1.2 De acordo com o que está posto na legislação acima, na sua trajetória educativa (anterior ao seu ingresso na EduCampo), você em algum momento estudou a História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena?

Antes da segunda pergunta, introduzimos o seguinte parágrafo contendo a atual legislação da EREER (Lei 11.645, de 10/03/2008):

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, Lei 11.645/2008).

A legislação é seguida da questão: *De acordo com o que está posto na legislação acima, na sua trajetória educativa (anterior ao seu ingresso na EduCampo), você em algum momento estudou a História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena?* Essa pergunta trata da memória educativa dos educandos e das educandas do curso de haver estudado a História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena durante a Educação

Básica. Fiz essa questão fechada, com respostas em três categorias: *sim*, *não* e *não lembro*.

Na primeira categoria, 55% dos respondentes afirmam ter estudado em algum momento durante a sua trajetória educativa a História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Sendo assim, é possível inferir que o 55% dos (70%) respondentes da primeira questão que afirmam saber o que é a EREER, a conhecem, pois, em algum momento na sua trajetória educativa o tema foi abordado. Embora os outros 15% não tenham estudado formalmente a Educação das Relações Étnico-Raciais tiveram contato com o tema em outros espaços (e na questão 5.1.7 mapeamos esses espaços).

Na segunda categoria, 45% dos respondentes, negam ter estudado a história e cultura Afro-Brasileira em algum momento na sua trajetória educativa. E na terceira categoria, não houve respostas.

5.1.3 Se você estudou, qual foi a área de conhecimento na Educação Básica em foi abordada a EREER?

Na terceira questão perguntei aos educandos e as educandas em qual área do conhecimento foi abordado o tema da EREER na Educação Básica. Essa questão foi elaborada no formato de múltipla escolha, possibilitando que os respondentes pudessem marcar mais de uma resposta. Abaixo, segue o gráfico com todas as respostas.

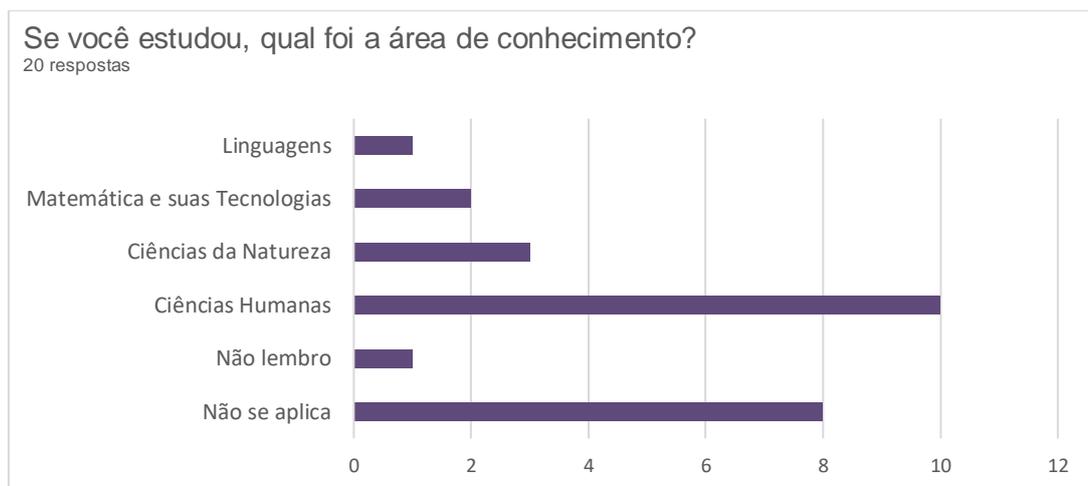


GRÁFICO 1: Áreas do conhecimento abordaram a História e Cultura Afro-Brasileira.
(Elaboração da Autora)

O gráfico acima nos mostra que, 50% dos respondentes estudaram a EREER na área das Ciências Humanas, um pequeno número de participantes informa que a EREER foi abordada na área de Ciências da Natureza e nas demais áreas do conhecimento.

5.1.4 Você lembra em qual disciplina a EREER foi abordada na Educação Básica?

Na quarta questão, perguntamos aos educandos e educandas se os mesmos lembravam em quais disciplinas, dentro das quatro áreas do conhecimento, o assunto foi abordado. Nesta questão, classifiquei as respostas em quatro categorias que descrevo abaixo.

1 A primeira categoria é formada pela maioria dos discursos (45% dos respondentes) *não se aplica*, pois durante a trajetória educativa dos educandos e educandas em momento algum o assunto foi se quer abordado.

2 A segunda categoria mostrou que 35% dos respondentes, informa que foi na disciplina de *História* que presenciaram o estudo da cultura Afro-Brasileira.

D3A - História - Ensino Médio.

D3B - Português e História.

3 Já a quarta categoria, evidencia que 15% dos respondentes afirma ter participado de cursos, palestras, seminários que abordaram a temática.

D4A - Fiz cursinho na Educafro e era uma atividade complementar com rodas de conversa a atividade sobre racismo.

D3B - Em cursos afins, palestras e seminários. Como pedagoga/professora, em projetos interdisciplinares.

4 Na quinta categoria, 5% dos respondentes afirma não lembrar em qual disciplina o tema foi abordado.

D4A – Não lembro.

Na Educação Básica temos como tendência abordar a EREER apenas nas disciplinas da área de Ciências Humanas e nas Linguagens. Precisamos incluir as discussões sobre a EREER nas demais áreas do conhecimento, e elucidar que nas Ciências da Natureza também cabe diversas discussões sobre o tema olhando para a História e a Cultura Afro-brasileira e Indígena.

5.1.5 Com qual frequência a EREER era abordada na Educação Básica?

Perguntamos aos educandos, na quinta questão, qual a frequência que a EREER era abordada na Educação Básica. Abaixo segue o gráfico com as respostas dos participantes.

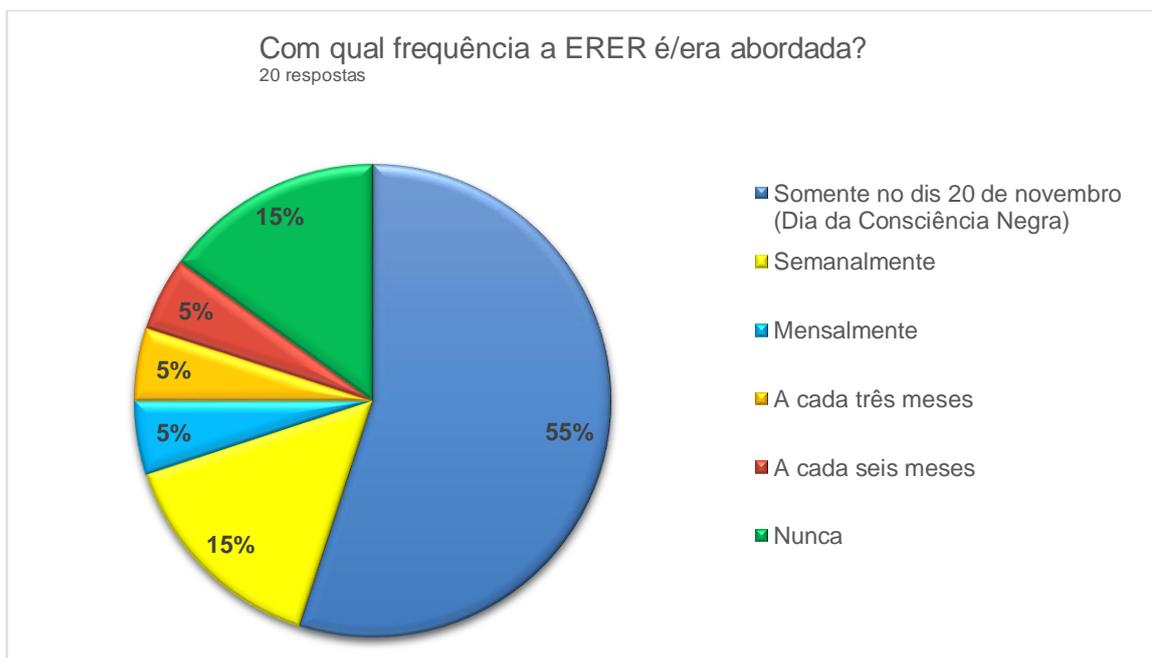


GRÁFICO 2: Frequência que a Educação das Relações Étnico-Raciais era abordada nas aulas. (Elaboração da Autora)

Conforme as respostas dos educandos e das educandas, a EREER é abordada apenas no dia 20 de novembro (Consciência Negra) assim como os indígenas são tematizados somente no dia 19 de abril (Dia do Índio) no calendário escolar. Em geral, as escolas tem como prática trabalhar as questões indígenas e da negritude somente em momentos determinados no calendário escolar. Visto que, ao longo do ano todo o conjunto de conhecimento eurocêntricos são abordados sem nenhuma problematização em sala de aula, mas quando surge as questões sobre a Cultura e História Africana e Indígena há uma quebra na rotina, como algo que precisa ser celebrado, comemorado.

5.1.6 Você acha que a abordagem sobre EREER foi suficiente na sua trajetória educativa?

Para finalizar essa seção, sobre a Educação Básica, perguntamos aos educandos e educandas se os mesmos achavam que a abordagem que tiveram durante a suas trajetórias educativas nesta etapa foram suficientes até o momento em que ingressaram na EduCampo.

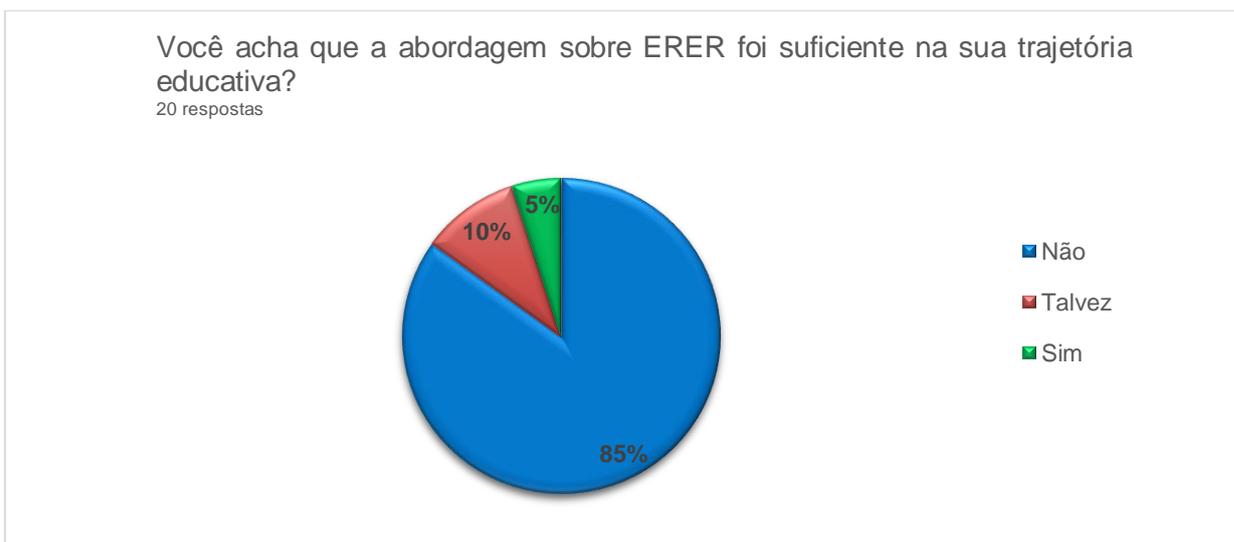


GRAFICO 3: A EREER foi abordada suficientemente na sua trajetória educativa? (Elaboração da Autora)

Nesta questão, vemos que a maioria dos educandos e educandas consideram que não foi suficiente a abordagem que tiveram sobre a EREER nas suas trajetórias educativas. Como citamos na questão anterior, a EREER é considerada como uma temática de exceção, pois é abordada apenas em dias determinados e/ou meses determinados, com isso, esses educandos criam a percepção e acreditam que os mesmos nunca estudaram a EREER de forma suficiente.

5.1.7 Em quais espaços que você frequentou/frequenta dentro e/ou fora da universidade a EREER aparece?

Destinei a terceira e última seção, intitulado como **A EREER na Universidade e no Currículo da Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza** para mapear as percepções dos educandos e educandas sobre a abordagem da EREER na universidade e no currículo da EduCampo. Iniciei a seção perguntando aos participantes em quais outros espaços dentro ou fora da universidade a EREER foi discutida. O principal espaço de debate da EREER foi o dos Movimentos Sociais em que parte dos discentes militam, seguido do Movimento Estudantil, Pesquisas na EduCampo ou FACED, atividades de ensino na EduCampo ou FACED e atividades

de extensão na EduCampo. Para uma melhor visualização, abaixo segue o gráfico com a síntese das respostas.

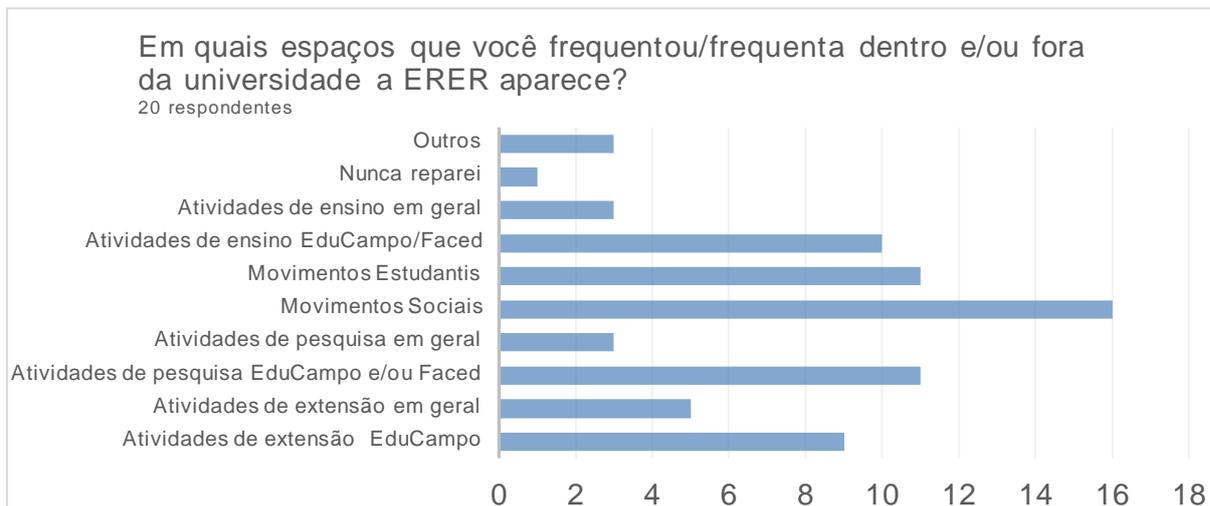


GRÁFICO 4: Em quais espaços a EREER está presente dentro e/ou fora da UFRGS?
(Elaboração da Autora)

5.1.8 Em sua opinião, a formação proporcionada pela Universidade em relação a EREER vem contribuindo para o avanço em relação à problematização do tema, e a prática educativa na formação de futuros educadores (as)? Por que?

A oitava questão da pesquisa: *Em sua opinião, a formação proporcionada pela Universidade em relação a EREER vem contribuindo para o avanço em relação à problematização do tema, e a prática educativa na formação de futuros educadores (as)? Por que?* Trata sobre a percepção e opinião dos participantes sobre a abordagem da Educação das Relações Étnico-Raciais na universidade e se o tema contribui e/ou não para possíveis problematizações e a prática educativa dos futuros educadores. Sendo assim, fiz essa questão aberta, classifiquei as respostas, depois de previamente analisá-las, em duas categorias.

A primeira categoria é formada pela maioria dos discursos (60% dos respondentes) afirmam que a EREER contribui para o avanço na problematização do tema, mas consideram que a temática é **pouco abordada** dentro da universidade.

D5A – “Muito pouco. Percebi, ao longo deste tempo, que há engajamento de alguns, um coletivo pequeno com real interesse pela causa. E que suas ações mobilizam no momento, mas não conseguem atingir o ponto

crucial: compreensão da pluralidade cultural com superação do preconceito. Não dá pra ficar só em encontros, palestras, trabalhos teóricos. É ir além disso. E é "nesse ir além" que não se consegue. Tranca. Nas escolas...apenas pra constar em um ou outro projeto. Trabalho efetivo e de base, não se tem. Que ultrapasse os muros escolares, também não. Mas disciplinas do curso, com os professores que tinham trabalhos pessoais, tínhamos mais contato e experiências. Os demais, para performance. Nota-se quem acredita e aquele que é apenas "politicamente correto."

D5B – “Acredito que não de forma suficiente, apesar de termos professores e estudantes negras/os, o debate em si não é abordado de maneira profunda, em que todos estejam dispostos a entender como essas relações implicam em um ensino de qualidade para nossa profissão.”

Os discursos da segunda categoria mostram que 40% dos respondentes declaram que a formação proporcionada pela universidade em relação a ERER contribui para o avanço da problematização do tema e a abordagem foi **suficiente**.

D6A – “Sim, contribui na reflexão e problematização dessas temáticas. Não é limitada em dias comemorativos. Participamos de muitas saídas de campo em espaços educativas que possuem esse objetivo de aprendizagem.”

D6B – “Acredito que sim, pois cada vez mais se vê movimentos estudantis que se mobilizam para debater o assunto. Muitas e muitos já trazem essa luta na sua trajetória, mas acredito que boa parte também seja instigada pelo que a trajetória educativa vai proporcionando. Por isso, penso que possivelmente essas problematizações serão levantadas em outros momentos da sua trajetória de vida e de educadora.”

Nesta pergunta os respondentes podiam responder a partir da sua percepção, não precisava de um aprofundamento, 60% dos respondentes informam que a formação proporcionada pela universidade contribui para o avanço na problematização do tema, mas consideram que não é abordada de forma suficientemente. Os demais respondentes 40% acreditam que a formação proporcionada pela universidade contribui para a problematização do tema e consideram a suficientes as abordagens sobre o tema na instituição.

5.1.9 A ERER nas disciplinas da quinta etapa da EduCampo

Na nona questão, criamos uma tabela contendo todas as disciplinas da EduCampo e as educandas e educandos deveriam escolher e assinalar uma das três opções disponíveis: *foi abordada a EREER*, *não foi abordada a EREER* e *não lembro*. Abaixo, mostramos um gráfico contendo apenas as disciplinas da quinta etapa, dedicada ao tema da diversidade, como já mencionamos na descrição do PPC do curso. Os demais gráficos de todos os semestres estão nos anexos (ANEXO 2).

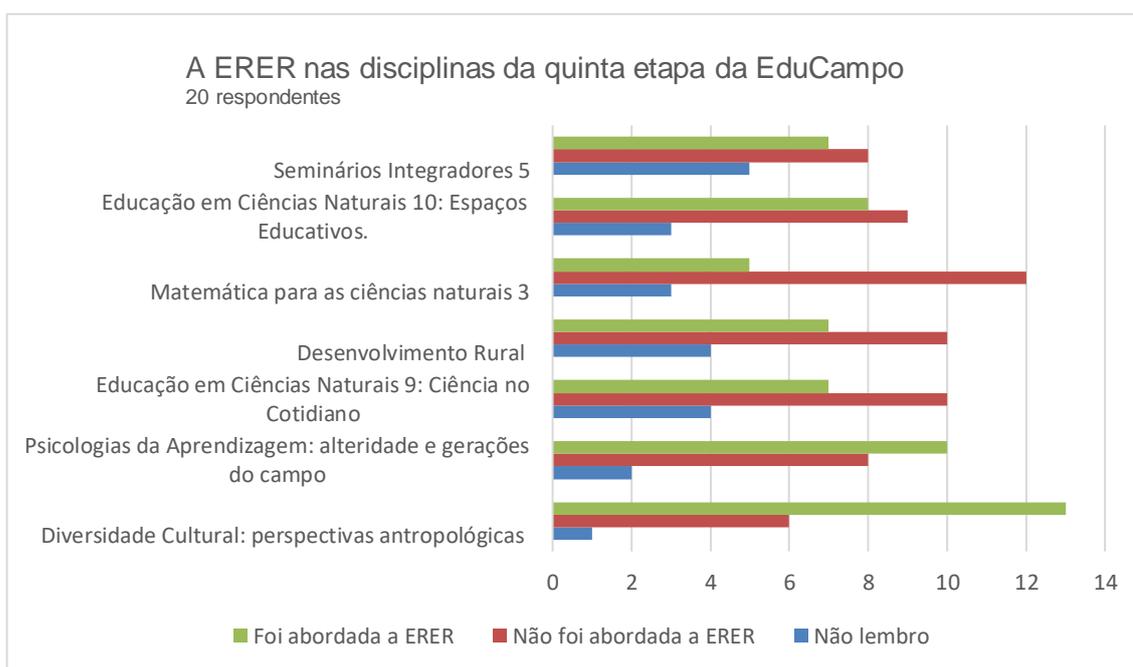


GRÁFICO 5: A EREER nas disciplinas da quinta etapa (Elaboração da Autora)

Essa questão mostra como a memória das disciplinas é difusa, fragmentada e não consensual, pois ao mesmo tempo que a maioria dos respondentes afirmam não ter sido abordada a EREER, com exceção das disciplinas de *Psicologias da Aprendizagem* e *Diversidade Cultural: Perspectivas Antropológicas*, vários têm lembrança desta abordagem em todas as disciplinas da etapa e alguns parecem não ter qualquer lembrança sobre se foi ou não mencionada.

Esse tipo de resposta mostra porque a opção por uma *cartografia subjetiva* se sustenta: estou mais interessada nos processos discursivos do que sustentar dados

quantitativos sem contradições que apontem em uma única direção. Para a cartografia essas diferentes percepções falam das diferentes trajetórias educativas que cada um percorre, das relações de maior ou menor afinidade com os docentes e as disciplinas, com a memória de um tempo vivido que se mescla com a memória de saberes adquiridos em diferentes espaços e que se encontram na memória das disciplinas estudadas. Não há uma percepção mais correta que a outra, uma verdadeira e outra falsa, há sujeitos que responderam a partir do que lembram desta etapa.

5.1.10 Você acha que a abordagem EREER foi suficiente na EduCampo?

Destinamos a décima questão para perguntar aos educandos e educandas se os mesmos consideram que a abordagem sobre a EREER no Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza foi suficiente, como imaginávamos, a maioria dos participantes (65%) informam que a abordagem não foi suficiente.

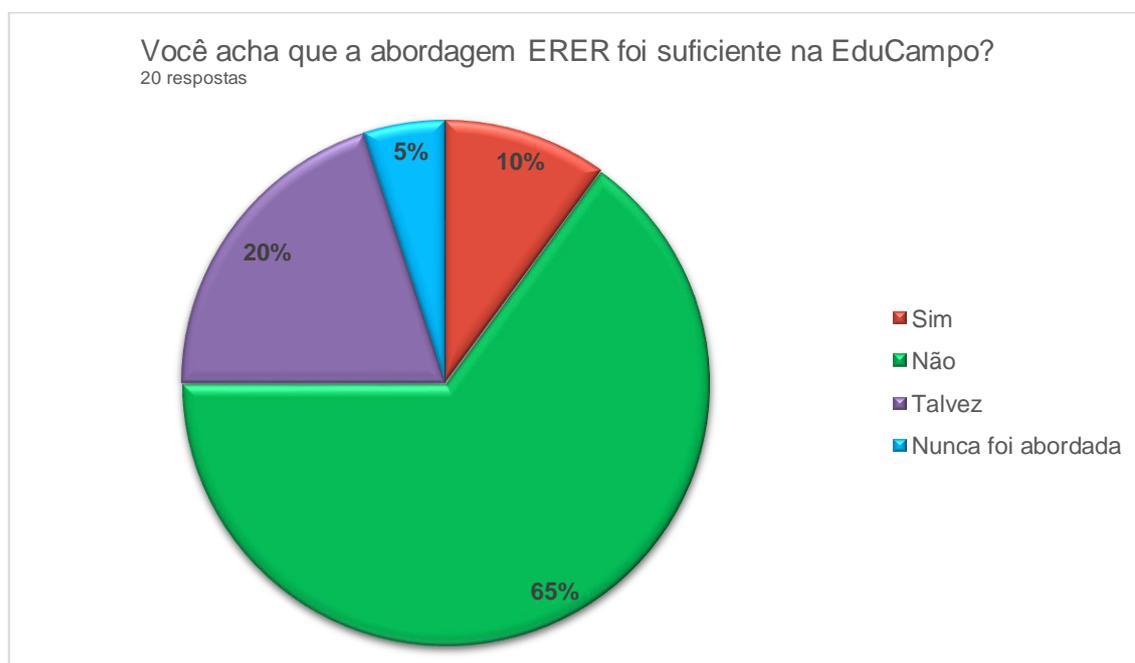


GRÁFICO 6: A abordagem da EREER foi o suficiente na EduCampo?
(Elaboração da Autora)

A grande maioria dos respondentes 65%, informam considerar que a abordagem sobre a EREER não foi o suficiente na EduCampo. Os educandos e

educandas sinalizam fortemente a necessidade de se inserir disciplinas específicas, sobre Educação Indígena e a Educação para as Relações Étnico-Raciais.

5.1.11 Você se sente apto a inserir no seu planejamento de sala os conteúdos da EREER?

Para finalizar a pesquisa, na última questão: *você se sente apto a inserir no seu planejamento de sala os conteúdos da EREER?* Perguntamos aos participantes se os meus estão preparados para planejar aulas sobre a EREER.

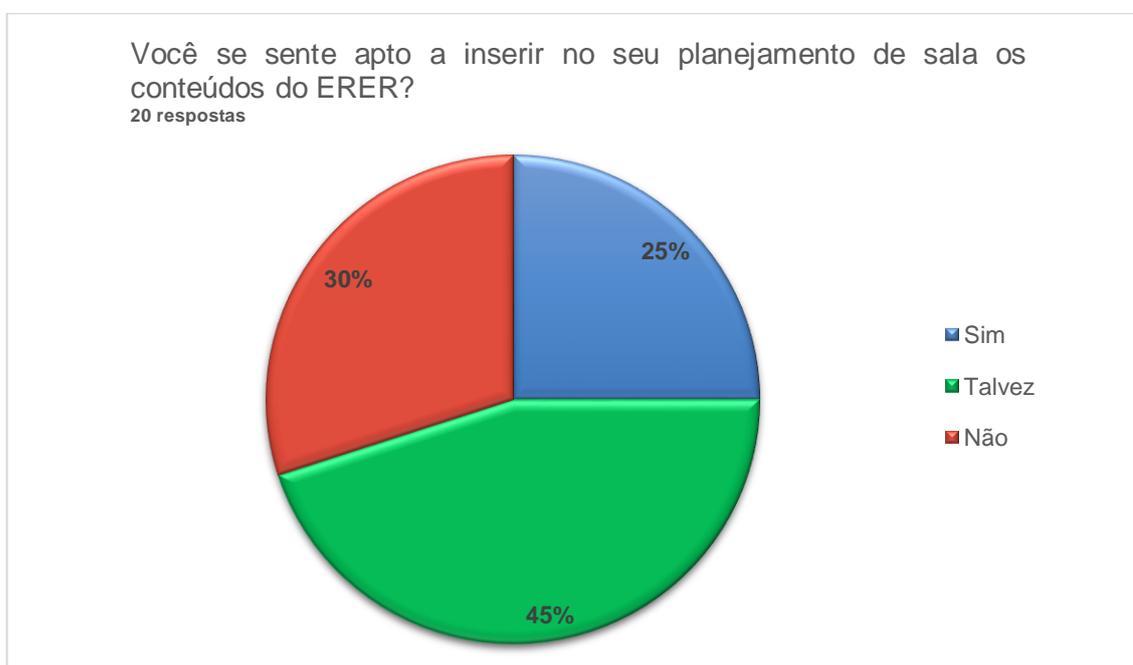


GRÁFICO 7: Você se sente apto a inserir a EREER no seu planejamento de sala de aula? (Elaboração da Autora)

Percebemos que muitos educandos e educandas se sentem inseguros em relação às suas possibilidades de trabalhar a EREER dentro da Ciências da Natureza. Essa questão reforça a dificuldade e a insegurança que os educandos sentem sobre como vão ensinar tais conteúdos se os mesmos não tiveram a formação necessária.

5.2. ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS E A EREER: POSSIBILIDADES DE RESSIGNIFICAR A TRAJETÓRIA EDUCATIVA

Dada o conjunto de respostas apontarem para a necessidade de aprofundamento da EREER, principalmente na área de Ciências da Natureza, a partir de leituras de autores que trabalham com este tema, vou construir uma série de considerações de como incorporar essa dimensão nas Ciências da Natureza.

O ensino de Ciências, enquanto campo de estudos, busca compreender a aprendizagem de conhecimentos originados no campo das Ciências Naturais, e seus possíveis impactos, também em outros espaços educativos, como no sistema de saúde, museus e planetários, zoológicos e parques, praças, lagos, rios e córregos, indústrias (tecnologia aplicada), mídia, entre outros (KRASILCHIK; MARANDINO, 2004). O ensino de ciências vinculado a questões étnico-raciais traz conteúdo temas importantes a serem discutidos, o que contribui para a disseminação das informações possibilitando o processo reflexivo.

O ensino de Ciências tem como finalidade contribuir na formação da cidadania desde a década de 1960 (KRASILCHIK, 1988). Compreender que a formação para a cidadania passa necessariamente pela construção de relações étnico-raciais éticas torna-se a cada dia mais urgente. Como aponta Silva:

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, ver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. (SILVA, 2007, p. 490)

No entanto, muitas pessoas não conseguem perceber a relação entre ambos assuntos. Cunha e Reis (2007) destacam que a educação deve fornecer ferramentas para que o aluno possa interpretar os e estar incluído nos processos de cidadania, tornando-se participante e não apenas espectador do sistema. Tudo isso se justifica a partir do entendimento de que a sociedade atual está imersa em relações culturais, sociais e econômicas, um cenário complexo que deveria estar refletido em uma educação pautada no entendimento e na vivência dos direitos humanos. Corroborando com nossa interpretação, Verrangia (2014) afirma que:

A educação das relações étnico-raciais refere-se a processos educativos que possibilitem às pessoas superar preconceitos raciais, que as estimulem a viver práticas sociais livres de discriminação e contribuam para que elas compreendam e se engajem em lutas por equidade social entre os distintos grupos étnico-raciais que formam a nação brasileira. Refere-se, também, a um processo educativo que favoreça que negros e não negros construam uma identidade étnico-racial positiva. Para tanto, é preciso que a história dos afro-brasileiros e dos africanos seja compreendida de forma não distorcida, o que inclui a valorização das significativas contribuições que eles deram para o desenvolvimento humano e, particularmente, para a construção da sociedade brasileira. (VERRANGIA, 2014)

Na EduCampo, ainda que a pesquisa tenha demonstrado que a abordagem da EREER se deu mais nas disciplinas da área de humanas e nos projetos de pesquisa e extensão, na reforma curricular que ocorreu em 2018 com a participação de todos e todas docentes e discentes do curso, foi incorporado as seguintes disciplinas obrigatórias alternativas: *Cultura Musical Afro-Brasileira, Educação das relações étnico-raciais e interculturalidade; Saúde, Meio Ambiente e a Cosmologia Afro Indígena* (UFRGS, 2018). A disciplina de *Diversidade Cultural: perspectivas antropológicas*, teve sua bibliografia atualizada, contemplando os povos indígenas e as diferenças culturais (LABREA et al, 2018)

Embora tenham incorporado, ao menos parcialmente a demanda da Educação das Relações Étnico-Raciais no novo PPC da EduCampo, a EREER ainda continua na área de ciências humanas. Nossa trajetória educativa nos faz acreditar que também podemos incorporar a EREER nas disciplinas da área de Ciências Naturais. Nas Ciências da Natureza se formos considerar a Cultura e História da África, temos várias matérias que podem ser utilizados e debatidos em sala de aula.

É preciso ampliar o contato do Ensino de Ciências com as realidades dos estudantes, buscando identificar as potencialidades dos saberes tradicionais, da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira. De que forma vou identificar e potencializar a cultura e a história da África nas disciplinas de Ciências Naturais? É possível realizar a reflexão refletir acerca da cosmologia africana, a mitologia dos orixás, possibilitando a compreensão de todas as formas de ser, estar e sentir das culturas de origem africana.

A nossa diversidade sociocultural, ao incorporar a Cultura e História Africana e Afro-brasileira nos permite ampliar a espacialidade do conhecimento, e amplia as possibilidades de interpretação das educandas e dos educandos. Segundo Pinheiro (2018), na concepção da matriz africana nós somos similares à natureza e a natureza é representada pelas divindades (englobando fatores bióticos e abióticos, como as plantas, os animais, as pedras, as águas doces e salgadas, os ventos, os raios, etc.). Portanto, o respeito às divindades e a nós como indivíduos se exprime em respeito à natureza.

No ensino de Ciências da Natureza, os conteúdos de Botânica e Ecologia que abordam a preservação e a conservação da natureza podem aproximar a maneira como entendemos o respeito à natureza academicamente ao respeito ligado ao campo sagrado dos saberes de matriz africana.

Para Verrangia (2009), há a concepção que o ensino de Ciências deve estar conectado ao que acontece no mundo, assim como aos interesses, à linguagem e ao corpo das educandas e dos educandos. Algumas das questões que fazem essa conexão são aspectos culturais e econômicos que afetam especificamente a vida das populações negras.

A cultura não diz respeito apenas às manifestações culturais, estando ela emaranhada em todos os âmbitos da vida social, influenciando a própria constituição dos sujeitos. Geertz (2008) usa a metáfora da teia para simbolizar seu entendimento do que seja a cultura, pois essa perpassa toda a existência humana, estando presente nos modos de vida específicos, nas práticas cotidianas e compartilhadas: nos símbolos, nas linguagens, nos gostos, na identidade, no corpo e nas formas de pensar o mundo.

6. CONCLUSÃO

Este trabalho teve como objetivo elaborar uma cartografia subjetiva de parte da trajetória educativa das educandas e educandos da EduCampo com foco na percepção da abordagem da Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER) no

currículo da EduCampo, especialmente na área de Ciências da Natureza. Descrevemos e analisamos as narrativas sobre a percepção das educandas e dos educandos da EduCampo de como aparecem as questões étnicas raciais e a história e cultura do povo negro no currículo do nosso curso.

Utilizamos como metodologia a cartografia, que está associada às narrativas e memórias, essa metodologia nos permitiu entender os modos de ser e permanecer no curso e a percepção de como os temas étnicos-raciais foram abordados nas aulas de Ciências da Natureza. Para isso, realizamos entrevistas semiestruturadas e rodas de conversas desde 2019, além de um questionário socializado para as três turmas do curso em 2020. Organizamos um caderno de campo onde anotamos fragmentos de conversas com docentes e discentes, anotações de aula e das rodas de conversa com feministas negras realizadas ao longo do curso.

Considerando o que foi apresentado neste trabalho, concluímos que atingimos parcialmente o objetivo desta pesquisa. Enviamos o questionário para todas e todos os (60) estudantes e egressos da EduCampo e 33% dos estudantes/egressos responderam o questionário. Após realizarmos a análise desta pesquisa, concluímos que há uma lacuna na formação dos professores e que deveria haver alguma inclusão de disciplina que tratasse do tema. Essa lacuna, ao menos parcialmente, foi preenchida com as novas disciplinas que integram o novo currículo do curso: *Cultura Musical Afro-Brasileira, Educação das relações étnico-raciais e interculturalidade; Saúde, Meio Ambiente e a Cosmovisão Afro Indígena* (UFRGS, 2018).

A pesquisa evidencia que a EREER ainda está centralizada nas ciências humanas e mesmo assim, muitas vezes não tem a visibilidade necessária. Muitas vezes os componentes que abordam a educação das relações étnico raciais quando aparecem no currículo, vem de forma isolada. Desse modo, as disciplinas permanecem desarticuladas com essa temática e que em raros momentos fazem referência ou propõem reflexões sobre a incompreensão da formação histórica e cultural da sociedade brasileira, e da ciência moderna como um todo.

É preciso que a formação continuada dos professores de Ciências problematize questões sobre a EREER, procurem e despertem o interesse dos educadores para que promovam ações em suas práticas que abordem as questões étnico-raciais.

Finalizo este trabalho com uma enorme sensação e satisfação de dever cumprido, espero que esse material possa contribuir para a construção de novos caminhos dentro da UFRGS, dentro da FAGED e principalmente na EduCampo. Desejo que sejamos capazes de refletir e reconhecer o nosso dever de lutar por acesso a uma educação e uma sociedade antirracista.

7 REFERÊNCIAS

ANDRADE, Daniela Xavier de. **Caminhos e Possibilidades para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil: Um estudo em documentos oficiais (Diretrizes e Referenciais Curriculares Nacionais)**. Disponível em: <<http://www2.unirio.br/unirio/cchs/educacao/graduacao/pedagogiapresencial/DANIELAXAVIERDEANDRADE.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2020.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

APPIAH, K. A. **Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

BARROSO, Carmen & MELLO, Guiomar. **O acesso da mulher ao ensino superior brasileiro**. Comunicação. XXVII SBPC. Belo Horizonte, 1975.

BRASIL. **Lei Nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003. 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**. Diário Oficial da União. Brasília, 2003.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e p Ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e Indígena**. Diário Oficial da União. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para a Educação das Relações étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006. 261p.

BRASIL. **Lei Nº 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 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, 2008.

BRASIL. **Programa Nacional de Educação do Campo PRONACAMPO**. Brasília, 2013.

CALDART, Roseli Salete. **Intencionalidades na formação de educadores do campo**. Cadernos do ITERRA, Ano VII, n.11. Veranópolis, RS, 2007.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CANDAU. V. M. (Org.). **Direitos Humanos, Educação e Interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. In: CANDAU, V.M. Educação Intercultural na América Latina: entre concepções e tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

CARVALHO, J. J. de. **O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. Racismo**, São Paulo, p. 88-103, 2005-2006.

COQUEIRO, Edna Aparecida. **Educação das Relações étnico-Raciais: Desnaturalizando o Racismo na Escola e Para Além Dela**. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1838-8.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2020.

GOMES, N.L. **Relações étnico-raciais, educação, descolonização dos currículos. Currículo sem Fronteiras**. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**. Brasília: IBGE, 2018.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD**. Brasília, 2019.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Atlas da Violência**. Brasília: Ipea; IBGE 2017.

KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo, ESCOSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia; pesquisa intervenção e produção da subjetividade**. Porto Alegre, Sulina, 2015.

KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo, ESCOSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia**; a experiência da e o plano comum. Porto Alegre, Sulina, 2016.

KRASILCHIK, M. **Ensino de Ciências e Formação do Cidadão**. *Em Aberto*. Brasília, ano 7, n. 40, out./dez. 1988.

LABREA, Valéria Viana. **Cartografias de memória social, tecnologias sociais e produção de conhecimento contextual na Educação do Campo**: Projeto de Pesquisa e Extensão Universitária. Porto Alegre, UFRGS/FACED, 2015.

LABREA, Valéria Viana. **Respostas do questionário da pesquisa Cartografias de memória social, tecnologias sociais e produção de conhecimento contextual na Educação do Campo**. Porto Alegre, UFRGS/FACED, 2017.

LABREA, Valéria Viana; KIEKOW, Pedro Eduardo; DORNELLES, Denise Freitas. **Cartografia subjetiva em território feminino kilombola**: em busca da utopia do bem viver In: Cadernos do Lepaarq, v. XVI, n.31., p. XX-XX, Jan-Jun. 2018.

LABREA, Valéria Viana; KIEKOW, Pedro Eduardo; DORNELLES, Denise Freitas. **Cartografia Subjetiva em Território Feminino Kilombola**. Revista LEPAARQ, Universidade Federal de Pelotas, 2019 (no prelo).

Mauro Cezar (Org.). **Raça, cor e diferença: a escola e a diversidade**. Belo Horizonte: MAZZA, 2008.

MOLINA, Monica Castagna. (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar**. Brasília, 2014.

MOLINA, M.C.; HAGE, S. M. **Riscos e potencialidades na expansão dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 32, n. 3, set./dez. 2016.

MUNANGA, Kabengele. **O Papel da Escola no Enfrentamento do Racismo**. Observatório de Educação Ensino Médio e Gestão. São Paulo, 2020.
Disponível em: <<https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/desigualdade-racial-na-educacao>>. Acesso em: 28 set. 2020.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

OXFAM. **A Distância que nos Une: Um Retrato das Desigualdades Brasileiras.** São Paulo, Brief Comunicação, 2017

PÊCHEUX, Michel. **O discurso:** estrutura ou acontecimento. São Paulo: Pontes, 1997.

RIBEIRO, Flavia Gilene. **Educação, Desigualdades Raciais e Racismo Institucional: Reflexos na Educação Básica da População Negra.**

Disponível em: <<https://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Fl%C3%A1via-Gilene-Ribeiro.pdf>>.

Acesso em: 02 out. 2019.

RIBEIRO, Bárbara Ryllary. **A questão da alternância na Educação do Campo: Derivas de Sentidos.** In Sic- XXIX Salão de Iniciação Científica da UFRGS, 2017.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala.** BH, Letramento: Justificando, 2017.

ROCHA, Helena do Socorro Campos da. A Experiência com a Lei Nº10.639/03 CEFET-PA: Formação Inicial e Continuada. IN: COELHO, Wilma de Nazaré Baía.

ROCHA, S. P. V. **Em que ainda somos niilistas.** Revista Tecnologias de Comunicação e Subjetividade. Ano 16, 1º sem. 2009.

ROCHA, Helena; GONÇALVES, Fabiane Lucimar da Cunha. **O papel da escola na desconstrução do racismo, preconceito e discriminação: a fomentação profissional dos educadores da Escola Estadual de Ensino Fundamental Presidente Castelo Branco.** Disponível em: <<https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/papel-da-escola-na-desconstru%C3%A7%C3%A3o-do-racismo1.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2020.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental:** transformações contemporâneas do desejo. SP: Estação Liberdade, 1989.

SANTOS, Sales Augusto dos (Org.) **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas.** Ministério da Educação, Brasília: UNESCO, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** São Paulo: Cortez, 2005.

SEMENTE DE BAOBÁ. **Negra Essência.** Música, 2017.

SILVA, P. B. G. e. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil.** Educação. Porto Alegre/RS, 2007.

SOUZA E SILVA, Jailson de; BARBOSA, Jorge Luiz; e SOUSA, Ana Inês (Orgs.). **Ação afirmativa e desigualdade na universidade brasileira**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.

TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

UFRGS. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação Licenciatura em Educação do Campo**. Porto Alegre, FAGED/Programa Especial de Graduação, 2013.

UFRGS. **Regimento Geral da Universidade**. Porto Alegre: UFRGS, 1994. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/consun/regimento.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2019.

VERRANGIA, Douglas. **Cidadania, Relações Étnico-Raciais e Educação: Desafios e Potencialidades do Ensino de Ciências**. *Educação e Pesquisa*. Santa Catarina: UFSCAR, 2010.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2015 Homicídios de Mulheres no Brasil**. Brasília, ONU Mulheres/FLACSO, 2015.

8 ANEXO

Disciplina	Psicologias da Aprendizagem: alteridade e gerações do campo
Súmula	Estudo das teorias psicológicas de aprendizagem, tomando como base o desenvolvimento humano, na perspectiva da estruturação subjetiva como processo de constituição do sujeito na cultura. Ênfase na educação de jovens e adultos e as confluências geracionais.
Objetivos	Apresentar as teorias psicológicas de aprendizagem, tomando como base o desenvolvimento humano, na perspectiva da estruturação subjetiva como processo de constituição do sujeito na cultura. Ênfase na educação de jovens e adultos e as confluências geracionais.
Bibliografia Básica	DOMINGUES, Leila. À flor da pele: subjetividade, clínica e cinema no contemporâneo . Porto Alegre: Ed. da UFRGS: Sulina, 2010. 139 p. KUPFER, Maria Cristina - Freud e a educação: o mestre do impossível - Editora Scipione. LA TAILLE, Y. (org.) Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão . São Paulo: Summus, 1992. MAFFESOLI, Michel. O ritmo da vida . São Paulo: Record, 2007. 223 p. MOSCHEN, Simone Zanon. Apresentação: educação, psicanálise e alteridade . In: Educação & Realidade. Porto Alegre, RS Vol. 38, n. 2 (abr./jun. 2013), p. 393-398.
Bibliografia Complementar	FARR, Robert M. As raízes da psicologia social moderna: (1872-1954). 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. História da psicologia: rumos e percursos . 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nau, 2007. GUATTARI, Felix. As três ecologias . 21. ed. Campinas: Papyrus, 2011. BOSI, Eclea. Memória e sociedade: lembranças de velhos . 17. ed. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2012.

Disciplina	Matemática para as ciências naturais 3
Súmula	Estudo de vetores no espaço, sistemas de equações lineares e equações diferenciais. Interpretação de modelos aplicados às ciências naturais. Produção e/ou aplicação de modelos matemáticos a partir da análise de situações problemas identificados no contexto do campo.
Objetivos	Fornecer uma base teórico-prática sobre o estudo de vetores no espaço, de forma que o estudante venha a identificar a direção, o sentido e o módulo de um vetor, em particular, a partir de suas coordenadas. Com isso, articular a concepção de modelagem matemática como processo pedagógico, evidenciando vetores de virtualização de problemáticas no/do campo como possíveis

	<p>transformações da produção do conhecimento matemático; 2. Construir, identificar e resolver problemas matemáticos no/do campo através do conteúdo desenvolvido na disciplina, especificamente, sistemas lineares; 3. Perceber e compreender o inter-relacionamento das problemáticas identificadas no/do campo com a matemática apresentada ao longo do curso, de forma a estabelecer a base teórica do que é e para que serve uma equação diferencial, por meio de modelos matemáticos pré-estabelecidos, assim como, outros construídos por meio de experiências vivenciadas na perspectiva do tema gerador: sucessão familiar - gênero, gerações e etnia.</p>
Bibliografia Básica	<p>JAVARONI, S. L. Abordagem geométrica: possibilidades para o ensino e aprendizagem de Introdução às Equações Diferenciais Ordinárias. 2007. Disponível em: http://www.rc.unesp.br/gpimem/downloads/teses/javaroni_tese.pdf</p> <p>ZILL, D. G.; CULLEN, M. R. Equações Diferenciais. São Paulo: Pearson Makron Books, 2001. ISBN 8534612919.</p> <p>DALLA VECCHIA, R. A Modelagem Matemática e a Realidade do Mundo Cibernético. Disponível em: http://www.rc.unesp.br/gpimem/downloads/teses/dalla_vecchia_r_dr_rcla.pdf</p> <p>RANGEL, W. S. A. Projetos de Modelagem Matemática e Sistemas Lineares: Contribuições para a formação de Professores de Matemática. 2011. Disponível em: http://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/2448/1/DISSERTAÇÃO_ProjetosModelagemMatemática.pdf</p>
Bibliografia Complementar	<p>BONAFINI, F. C. Explorando conexões entre a Matemática e a Física com o uso da Calculadora Gráfica e CBL. 2004. Disponível em: http://base.repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/91120/bonafini_fc_me_rcla.pdf?sequence=1</p> <p>COSTA, T. M. DA. Múltiplas representações para o ensino de vetores: perspectivas proporcionadas por um tratamento da soma vetorial utilizando o compasso Euclidiano. 2015. Disponível em: http://periodicos.unb.br/index.php/physicae/article/download/12628/10583</p> <p>CURY, H. N.;</p> <p>BISOGNIN, E. Análise de Soluções de um Problema Representado por um Sistema de Equações. 2009. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/setembro2012/matematica_artigos/artigo_cury.pdf</p> <p>DALLA VECCHIA, R; MALTEMPI, M. V. Modelagem Matemática e Tecnologias de Informação e Comunicação: a realidade do mundo cibernético como um vetor de virtualização. 2012. Disponível em: http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/6895</p>
Disciplina	Desenvolvimento Rural

Súmula	O desenvolvimento: teorias e abordagens. A modernização da agricultura, seus impactos e consequências. Desenvolvimento agrícola e rural contemporâneo: diversidade socioespacial e multifuncionalidade da agricultura. A emergência das novas ruralidades. A pluriatividade na agricultura familiar; os novos mercados e mudanças nas cadeias agroalimentares. Estratégias e políticas públicas para o desenvolvimento em áreas rurais: o desenvolvimento local, endógeno, territorial.
Objetivos	Compreender a diversidade de abordagens sobre o desenvolvimento e as suas consequências para o rural. Aportar elementos sobre a modernização da agricultura e seus impactos, compreender a diferenciação e complementaridade do rural, agrícola e agrário. Conhecer as políticas públicas contemporâneas e suas repercussões e proporcionar fundamentos sobre as principais vertentes de desenvolvimento para o rural
Bibliografia Básica	<p>SCHNEIDER, Sergio; GAZOLLA, Márcio (Orgs.). Os atores do desenvolvimento rural: perspectivas teóricas e práticas sociais - Editora da UFRGS (ISBN: 978- 85-386-0136-4)</p> <p>WANDERLEY, Maria Nazareth B. O Mundo Rural como um Espaço de Vida. Editora da UFRGS (ISBN: 978-85-386-0078-7)</p> <p>ALMEIDA, Jalcione; NAVARRO, Zander. Reconstruindo a agricultura: idéias e ideais na perspectiva do desenvolvimento sustentável. Editora da Universidade (ISBN: 85- 7025-404-0)</p> <p>BECKER, Dinizar F. (Org.). Desenvolvimento Sustentável. Necessidade ou possibilidade? Editora Edunisc (ISBN: 85-85869-39-9)</p> <p>CARNEIRO, Maria José (Org.). Ruralidades Contemporâneas: modos de viver e pensar o rural na sociedade brasileira. Editora Mauad (ISBN: 9788574783871)</p> <p>FROEHLICH, José Marcos (Org.). Desenvolvimento Territorial: produção, identidade e consumo. Editora Editora Unijuí (ISBN: 9788574299945)</p> <p>SABOURIN, Eric. Camponeses do Brasil: entre a troca mercantil e a reciprocidade. Editora Garamond (ISBN: 85-7617-161-9)</p>

	SCHNEIDER, Sergio (Org.). A Diversidade da Agricultura Familiar . Editora da UFRGS (ISBN: 978-85-386-0037-4)
Bibliografia Complementar	<p>ALTIERI, Miguel A. Agroecologia: as bases científicas da agricultura alternativa. Editora PTA-FASE.</p> <p>GRAZIANO DA SILVA, José. Tecnologia e Agricultura Familiar. Editora da UFRGS (ISBN: 85-7025-680-9)</p> <p>MAZOYER, Marcel e ROUDART, Laurence. História das agriculturas do mundo: do neolítico à crise contemporânea. Editora Instituto Piaget</p> <p>PALMEIRA, Moacir. Modernização, Estado e Questão Agrária.</p> <p>PEIXOTO, Marcos. Extensão Rural no Brasil - uma abordagem histórica da legislação.</p> <p>WILKINSON, John. Mercados, Redes e Valores. Editora da UFRGS (ISBN: 978-85- 386-0032-9)</p>

Disciplina	Educação em Ciências Naturais 9: Ciência no Cotidiano
Súmula	Articulação entre Ciência e senso comum: conhecimentos populares e usos no ambiente de campo. Discussão sobre Agricultura familiar e produção de alimentos: alimentos orgânicos, alimentos industrializados e o uso de agrotóxicos. Tópicos de bioquímica, termodinâmica e cinética aplicada a química de alimentos. Discussões acerca do senso comum da Astronomia no campo. Estudo sobre a saúde do Homem do Campo. Realização de atividades Experimentais Articuladas: atividades de campo, instrumentos de medição, princípios de funcionamento e abordagem pedagógica.
Objetivos	Problematizar a articulação entre Ciência e senso comum: conhecimentos populares e usos no ambiente de campo. Discutir sobre Agricultura familiar e produção de alimentos: alimentos orgânicos, alimentos industrializados e o uso de agrotóxicos.
Bibliografia Básica	COMINS, N. F.; KAUFMANNLII, W. J. Descobrimos o Universo . Bookman Companhia Editora Ltda, 2010.

	<p>GIORDAN, Andre, VECCHI, D. As origens do saber: das concepções dos aprendentes aos conceitos científicos. Porto Alegre: Artes Médicas. 1996.</p> <p>KINDEL, Eunice Aita Isaia. A docência em ciências naturais: construindo um currículo para o aluno e para a vida. Erechim: Edelbra, 2012. 125 p. (Entre nós; 2)</p> <p>KRASILCHIK, Myriam. MARANDINO, Martha. Ensino de ciências e cidadania. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2007. 87 p</p>
Bibliografia Complementar	

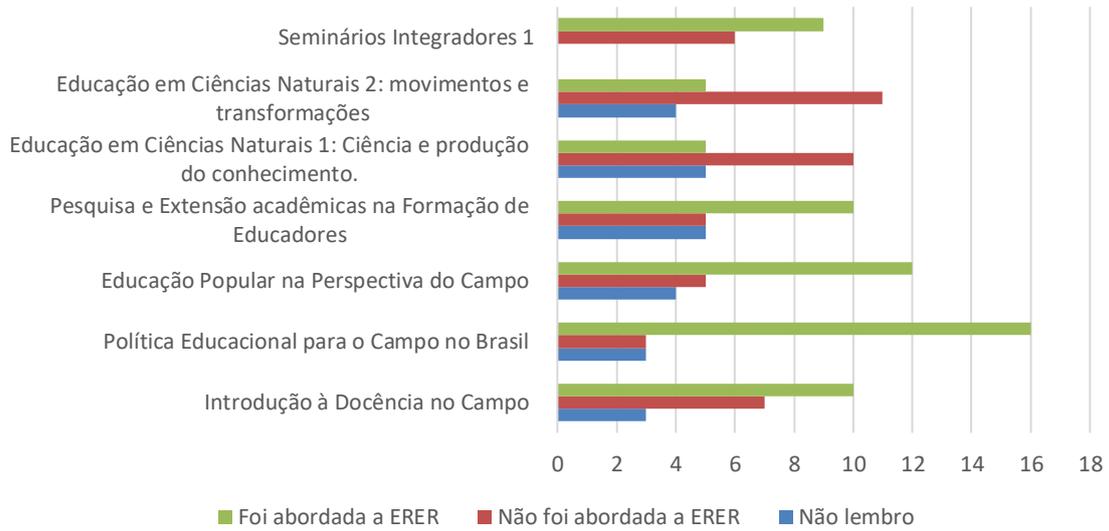
Disciplina	Educação em Ciências Naturais 10: Espaços Educativos.
Súmula	Apresentação de outros espaços educativos em Ciências: a lavoura, a horta doméstica e escolar, o pomar e as áreas de campo e de mata. Organização, regras de segurança e equipamentos do laboratório de Ciências. Pressupostos da Educação Ambiental na Escola do Campo. Realização de atividades Experimentais Articuladas: atividades de campo, instrumentos de medição, princípios de funcionamento e abordagem pedagógica.
Objetivos	Apresentar outros espaços educativos em Ciências: a lavoura, a horta doméstica e escolar, o pomar e as áreas de campo e de mata. Organização, regras de segurança e equipamentos do laboratório de Ciências. Pressupostos da Educação Ambiental na Escola do Campo.
Bibliografia Básica	<p>LISBOA, Cassiano Pamplona; KINDEL, Eunice Aita Isaia. Educação ambiental: da teoria à prática. Porto Alegre: Mediação, 2012. 142 p.</p> <p>MARANDINO, Martha. SELLES, Sandra Escovedo; FERREIRA, Marcia Serra. Ensino de biologia: histórias e práticas em diferentes espaços educativos [texto]. São Paulo: Cortez, 2009. 215 p. (Docência em formação)</p>

Bibliografia Complementar	<p>ACHUTTI, Luiz Eduardo Robinson. Fotoetnografia da Biblioteca Jardim. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2004.</p> <p>WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. O mundo rural como um espaço de vida: reflexões sobre a propriedade da terra, agricultura familiar e ruralidade. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.</p> <p>GUTIERREZ, Francisco. Ecopedagogia e cidadania planetária. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2013.</p>
---------------------------	---

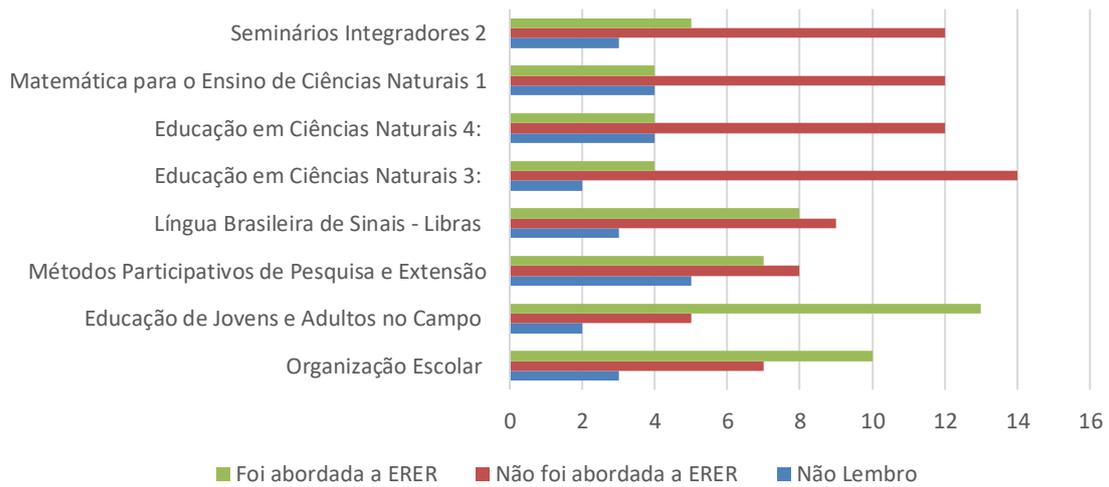
Disciplina	Seminários Integradores 5
Súmula	Momentos de discussão e articulação entre os conceitos estudados e as práticas desenvolvidas ao longo da etapa considerando as atividades desenvolvidas nos tempos universidade e comunidade.
Objetivos	Enfocar e problematizar, de modo interdisciplinar e compartilhado, o terceiro eixo do curso de Licenciatura em Educação do Campo Ciências da Natureza, Diversidade Cultural da Contemporaneidade, a partir do tema orientador sucessão familiar: gênero, gerações e etnia, na articulação entre o Tempo Universidade e o Tempo Comunidade. Orientar na construção do projeto de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), de modo a articular as ações a serem desenvolvidas nos Espaços Escolares e Não Escolares, relacionadas com a Educação do Campo e as Ciências da Natureza. Analisar metodologias de pesquisa a fim de contribuir para a escrita do projeto de TCC, apresentar as linhas da EduCampo e seus respectivos professores orientadores.
Bibliografia Básica	<p>MAZOZZO, Catiane Paniz; SANGOI, Deisi Freitas. O uso de diários na formação inicial de professores. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. ISBN 978856338183=5.</p> <p>DEMO, Pedro. Pesquisa participante, saber pensar e intervir juntos. Brasília: Liber, 2008. ISBN 8598843024.</p>

	<p>MEIHY, José Carlos Sebe B.; Fabíola Holanda. História oral, com fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2015. ISBN 9788572443760.</p> <p>MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. Metodologia do trabalho científico. SP: Atlas, 2017. ISBN 9788597010664.</p> <p>MAFFESOLI, Michael. O conhecimento comum: introdução à sociologia compreensiva. Porto Alegre: Sulina, 2010. ISBN 978 20504734.</p> <p>BARBIER, René. Pesquisa-ação. Brasília: Plano, 2002.</p> <p>MACEDO, Roberto Sidnei. Etnopesquisa Crítica. Etnopesquisa Formação. Campinas: Autores Associados, 2010. ISBN 978 8598843278</p>
<p>Bibliografia Complementar</p>	<p>MELUCCI, Alberto. Por uma sociologia reflexiva. Vozes, 2005. ISBN 8532631711.</p> <p>BRANDÃO, Carlos Rodrigues Brandão e STRECK, Danilo Romeu. Pesquisa participante; o saber da partilha. Aparecida SP: Ideias e Letras, 2006. ISBN 9788598239690.</p> <p>BUENO, Cleuza Maria de Oliveira. Entrevista: espaço de construção subjetiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002. ISBN 85 7430266x.</p> <p>BOETTCHER, Dulci Marlise; PELLANDA, Nize Maria Campos. Vivências autopoéticas. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010. ISBN 9788575782873.</p> <p>MORIN, Edgar. Introdução ao pensamento complexo. Porto Alegre: Sulina, 2007. ISBN 9788520504079.</p> <p>MARQUES, Mario Osorio. Escrever é preciso: o princípio da pesquisa. Ijuí: UNIJUÍ, 2006.</p> <p>FREIRE, Paulo. Extensão ou Comunicação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.</p> <p>FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. ISBN 8577531775.</p> <p>DAGNINO, Renato. Estudos sociais da ciência e tecnologia e política de ciência e tecnologia: alternativas para uma nova América Latina. João Pessoa: EDUEPB, 2010.</p>

A EREER nas disciplinas da primeira etapa da EduCampo 20 respondentes

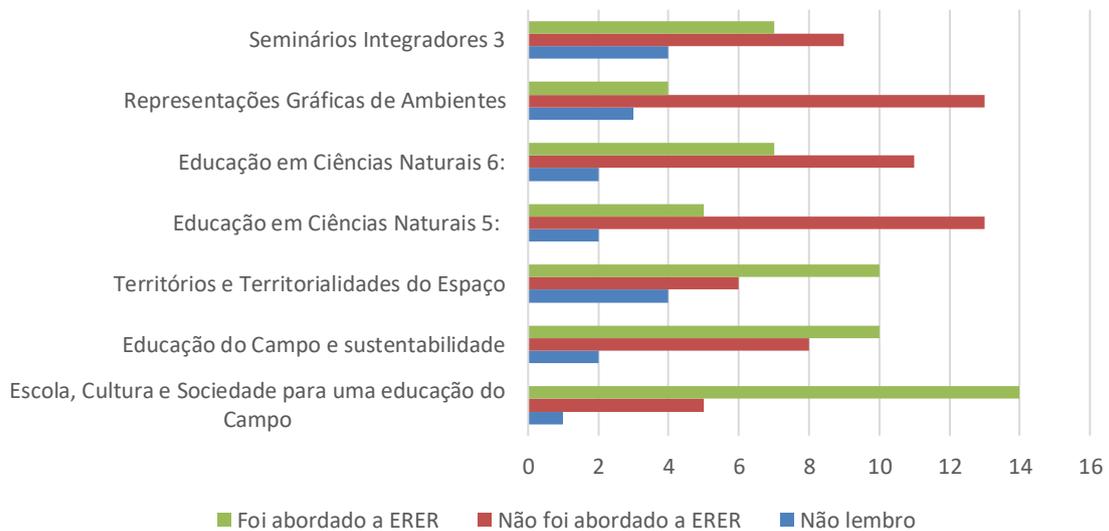


A EREER nas disciplinas da segunda etapa da EduCampo 20 respondentes



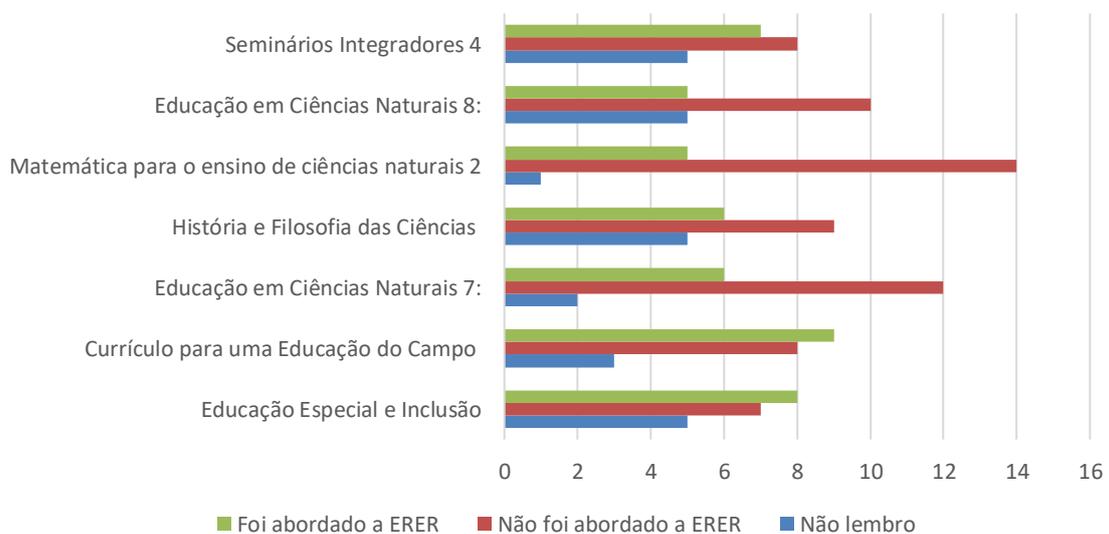
A EREER nas disciplinas da terceira etapa da EduCampo

20 respondentes

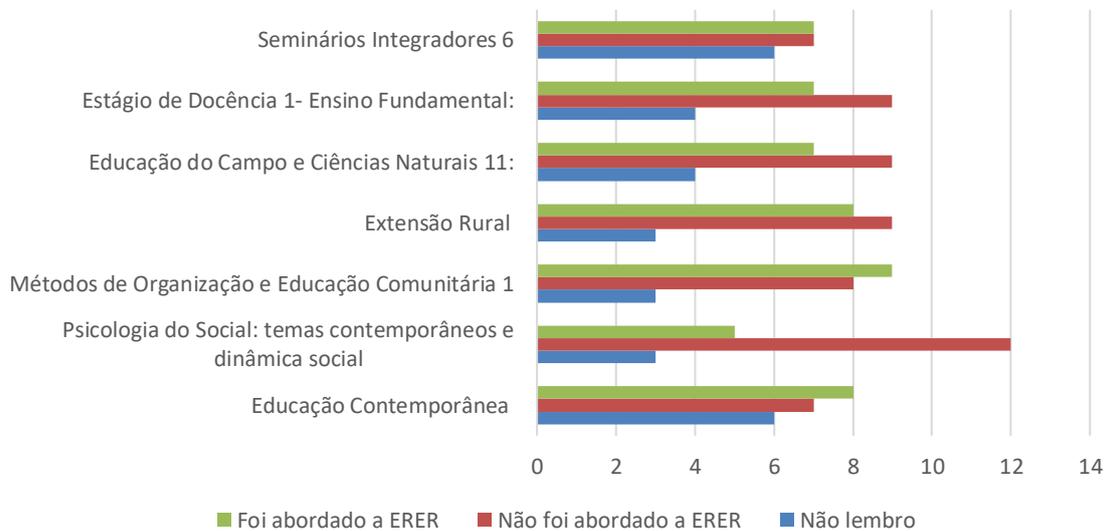


A EREER nas disciplinas da quarta etapa da EduCampo

20 respondentes



A EREER nas disciplinas da sexta etapa da EduCampo 20 respondentes



A EREER nas disciplinas da sétima etapa da EduCampo 20 respondentes

