



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DOUGLLAS PIERRE JUSTINO DA SILVA LOPES

A DEMODIVERSIDADE E AS DIFERENTES FORMAS DE DEMOCRACIA
NOS CURSOS DE LIDENCIATURA EM PEDAGOGIA E EM PEDAGOGIA
DO CAMPO NO CAMPUS I DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

**JOÃO PESSOA
2022**

DOUGLAS PIERRE JUSTINO DA SILVA LOPES

**A DEMODIVERSIDADE E AS DIFERENTES FORMAS DE DEMOCRACIA
NOS CURSOS DE LIDENCIATURA EM PEDAGOGIA E EM PEDAGOGIA
DO CAMPO NO CAMPUS I DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE, da Universidade Federal da Paraíba, na Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, submetida à banca de defesa, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Wilson Honorato Aragão

JOÃO PESSOA

2022

**Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação**

L864d Lopes, Dougl拉斯 Pierre Justino da Silva.

A demodiversidade e as diferentes formas de democracia nos cursos de pedagogia e pedagogia do campo no Campus I da Universidade Federal da Paraíba / Dougl拉斯 Pierre Justino da Silva Lopes. - João Pessoa, 2022.

173 f.

Orientação: Wilson Honorato Aragão.
Tese (Doutorado) - UFPB/Educação.

1. Demodiversidade. 2. Pedagogia. 3. Educação do campo. 4. Práticas democráticas. I. Aragão, Wilson Honorato. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37.013 (043)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
COORDENAÇÃO GERAL DE PÓS-GRADUAÇÃO

A BANCA EXAMINADORA, TENDO EM VISTA A EXPOSIÇÃO ORAL APRESENTADA PELO DOUTORANDO **DOUGLASS PIERRE JUSTINO DA SILVA LOPES** E PROCEDIDA A ARGUIÇÃO PERTINENTE AO TRABALHO FINAL, CONSIDEROU A TESE:

- () APROVADA
() INDETERMINADA
() REPROVADA

MEMBROS – BANCA EXAMINADORA	INSTITUIÇÃO	ASSINATURA
Wilson Honorato Aragão (Orientador)	PPGE/CE/UFPB	
Romualdo Luiz Portela de Oliveira	USP	
Márcia Ângela da Silva Aguiar	PPGEDU/UFPE	
Lusival Antônio Barcelos	CCR/UFPB	
Janine Marta Coelho Rodrigues	PPGE/CE/UFPB	
Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra	PPGE/CE/UFPB	
Luciana Leandro da Silva	UFCG	

João Pessoa, 23 de fevereiro de 2022

*À Malila, ao Matheus, ao Gabriel e ao Gustavo, MINHA
VIDA.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela oportunidade de uma vida dedicada ao conhecimento e pela energia de força e de exercício da fé em todos os momentos.

A meus filhos Matheus, Gabriel e Gustavo, por sempre renovar meus objetivos e minhas forças.

À minha esposa Malila Natascha, minha companheira de vida, por sempre acreditar e por apoiar minhas diversas caminhadas e por formarmos um só espírito para construir uma família.

Aos meus pais Maria de Fátima e José Arimatea, por sempre priorizarem a minha educação formal e a da minha irmã Pâmela Andressa.

À minha Sogra Maria Zuleide, por dar sempre o melhor exemplo, por ser correta e compromissada com a vida profissional acadêmica.

Ao meu Orientador, Dr. Wilson Honorato Aragão, pela orientação acadêmica e principalmente por ser exemplo de vida para seus alunos e orientandos, a frase “nunca desista”, tornou-se lema dos meus últimos 4 anos.

À minha Orientadora de Mestrado, Dr.^a Maria Creusa de Araújo Borges, por me apresentar as leituras de Boaventura de Sousa Santos e o campo das normativas em educação.

A todos membros do PPGE pelo suporte dentro e fora das salas de aula.

À Professora Dr.^a Gislaine da Nóbrega Chaves, por todas as experiências e principalmente pelo exemplo de prática docente com mais humanidade nas duas disciplinas de Estágio Docência.

Às colegas de Estágio Leonira, Larissa e Anne Xukuru, que formaram uma equipe sensacional de trabalho no Estágio Docência.

Aos amigos de graduação, de dissertação, de tese e de trabalho que participaram desta caminhada que iniciou em 2004 na UEPB, Artur, Clidenildo, Jorge Elô, Joaschin, Jersonilson, Hermes, Idalécia, Fabrícia Medeiros, Flávia Raquel, Jaqueline, Mônica e Yago José.

“Acreditar por um instante em tudo que existe
E acreditar que o mundo é perfeito
E que todas as pessoas são felizes
Quem me dera ao menos uma vez
Fazer com que o mundo saiba que seu nome
Está em tudo e mesmo assim
Ninguém lhe diz ao menos obrigado
Quem me dera ao menos uma vez
Como a mais bela tribo
Dos mais belos índios
Não ser atacado por ser inocente
Eu quis o perigo e até sangrei sozinho, entenda
Assim pude trazer você de volta pra mim
Quando descobri que é sempre só você
Que me entende do início ao fim
E é só você que tem a cura pro meu vício
De insistir nessa saudade que eu sinto
De tudo que eu ainda não vi
Nos deram espelhos e vimos um mundo doente
Tentei chorar e não consegui.”

(Legião Urbana, *Índios*)

RESUMO

Esta pesquisa investiga a prática da Demodiversidade nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Pedagogia do Campo do *Campus I* da Universidade Federal da Paraíba. Tem como objetivo principal, identificar os diversos contextos, os espaços de conflito, continuidades e descontinuidades, que influenciam a produção do conhecimento para novas práticas democráticas nos cursos de Pedagogia e de Educação do Campo do *Campus I* da Universidade Federal da Paraíba. A pesquisa delimitou como espaço para pesquisa, as produções acadêmicas produzidas nos dois cursos de licenciatura, nos últimos dois anos, que abordaram as questões contra-hegemônicas, como gênero, étnico-racial e das pessoas com privação de liberdade, e evidenciaram construções de democracias alternativas, fazendo contraponto e atuando nas linhas abissais, espaços em que o poder hegemônico busca dominar em todos os momentos, para a manutenção do poder do capital. A pesquisa faz uma análise qualitativa, após triagem de diversas produções, de três trabalhos de conclusão de curso, tanto em Pedagogia, quanto em Pedagogia do Campo e um relato de experiência do meu Estágio Docência I, realizado na disciplina Educação, Economia Popular Solidária e Práticas Associativas. A presente investigação utiliza como fundamentação teórica e metodológica o autor Boaventura de Souza Santos, as aproximações como o pós-colonialismo, dialogando com diversos autores que trabalham a temática das Políticas Educacionais e as relações contra-hegemônicas, preferencialmente com autores da própria UFPB e do Centro de Educação, e constrói uma tradução, entre ausências e emergências para uma ecologia dos diversos saberes que influenciam as experiências analisadas. O contexto de influência de nosso trabalho faz uma análise da atual conjuntura política da Educação e das Políticas Educacionais com o contexto histórico da produção de documentos e de normativas em Educação, como o Plano Nacional e o Estadual de Educação e Direitos Humanos e a luta histórica para proteção dos direitos dos povos indígenas, negros e mulheres, que influenciaram diversas leis e políticas, como a Lei nº 10.639/08 e Lei nº 11.645/08 que modificaram os currículos de cursos de licenciatura, como os dois cursos objeto desta presente investigação. Esta análise dos dados e dos documentos, em diálogo com os diversos autores aqui trabalhados, evidencia o caráter contra-hegemônico dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Pedagogia do Campo, não buscando transformar em utopia ou em romantismo, nem afirmando que o poder hegemônico não atua nestes espaços, através da prática docente e discente, nem compreender que é fácil o caminho de imaginar novas possibilidades democráticas, mas, sim, que é obrigação, com base nos projetos pedagógicos internos e normativas nacionais e internacionais, sempre aperfeiçoar as políticas em Educação e dos currículos para uma Universidade que esteja situada no século XXII, com suas contradições e demandas específicas e em contínua em mutação.

Palavras-chave: Demodiversidade; Pedagogia; Educação do Campo; Contrahegemonia; Práticas Democráticas.

ABSTRACT

This research investigates the practice of Demodiversity in the Degree courses in Pedagogy and Pedagogy of Campo do Campus I of the Federal University of Paraíba. Its main objective is to identify the different contexts, spaces of conflict, continuities and discontinuities, which influence the production of knowledge for new democratic practices in Pedagogy and Education courses in Campo do Campus I of the Federal University of Paraíba. The research delimited as a space for research, the academic productions produced in the two undergraduate courses in the last two years, which addressed counter-hegemonic issues, such as gender, ethnic-racial, and people deprived of liberty and that evidence constructions of alternative democracies that make a counterpoint and act on abyssal lines, spaces in which the hegemonic power seeks to dominate at all times, for the maintenance of the power of Capital. The research makes a qualitative analysis, after screening several productions, of three course conclusion works, both in Pedagogy and in Rural Pedagogy and an experience report of my Teaching Internship I, carried out in the discipline Education, Solidarity Popular Economy and Associative Practices. The present investigation uses the author Boaventura de Souza Santos as theoretical and methodological foundations, approaches such as post-colonialism, dialoguing with several authors who work on the theme of Educational Policies and counter-hegemonic relations, preferably with authors from the UFPB itself and the Education Center and builds a translation, between absences and emergencies, for an ecology of the different knowledges that influence the analyzed experiences. The context of Influence of our work analyzes the current joint policy of Education and Educational Policies, with the historical context of the production of documents and regulations in Education, such as the National and State Plans for Education and Human Rights and the historical struggle for the protection of the rights of indigenous peoples, blacks and women, which have influenced various laws and policies such as Law No. . This analysis of data and documents, in dialogue with the various authors studied here, highlights the counter-hegemonic character of the Degree courses in Pedagogy and Rural Pedagogy, not seeking to transform it into utopia or romanticism, nor stating that the hegemonic power does not act in these spaces, through teaching and student practice, nor thinking that the path of imagining new democratic possibilities is easy, but that it is an obligation, based on internal pedagogical projects and national and international regulations, to always improve policies in education and of curricula for a University that is situated in the twelfth century, with its contradictions and specific and ever-changing demands.

Keywords: Demodiversity; Pedagogy; Field Education; Counter-hegemony; Democratic Practices.

RESUMEN

Esta investigación busca la práctica de la Demodiversidad en los cursos de Licenciatura en Pedagogía y Pedagogía del Campo do Campus I de la Universidad Federal de Paraíba. Tiene como principal objetivo identificar los diferentes contextos, espacios de conflicto, continuidades y discontinuidades, que influyen en la producción de conocimiento para nuevas prácticas democráticas en los cursos de Pedagogía y Educación del Campo do Campus I de la Universidad Federal de Paraíba. La investigación delimitó como espacio de investigación, las producciones académicas producidas en los dos cursos de pregrado en los últimos dos años, que abordaron cuestiones contrahegemónicas, como género, étnico-racial, y personas privadas de libertad y que evidencian construcciones de alternativas democracias que hacen contrapunto y actúan sobre líneas abismales, espacios en los que el poder hegemónico busca dominar en todo momento, para el mantenimiento del poder del Capital. La investigación hace un análisis cualitativo, luego de la proyección de varias producciones, de tres trabajos de conclusión de curso, tanto en Pedagogía como en Pedagogía Rural y un relato de experiencia de mi Internado Docente I, realizado en la disciplina Educación, Economía Popular Solidaria y Prácticas Asociativas. La presente investigación utiliza como fundamentos teóricos y metodológicos al autor Boaventura de Souza Santos, abordajes como el poscolonialismo, dialogando con varios autores que trabajan el tema de las Políticas Educativas y las relaciones contrahegemónicas, preferentemente con autores de la propia UFPB y de la Centro de Educación y construye una traducción, entre ausencias y emergencias, para una ecología de los diferentes saberes que inciden en las experiencias analizadas. El contexto de Influencia de nuestro trabajo analiza la actual política de Educación y Políticas Educativas, con el contexto histórico de la producción de documentos y normativas en Educación, tales como los Planes Nacional y Estatal de Educación y Derechos Humanos y la lucha histórica por la protección de los derechos de los pueblos indígenas, negros y mujeres, que han influido en diversas leyes y políticas como la Ley No. . Este análisis de datos y documentos, en diálogo con los diversos autores aquí estudiados, destaca el carácter contrahegemónico de las Licenciaturas en Pedagogía y Pedagogía Rural, sin pretender transformarlo en utopía o romanticismo, ni afirmar que el poder hegemónico no actuar en estos espacios, a través de la práctica docente y estudiantil, ni pensando que el camino de imaginar nuevas posibilidades democráticas es fácil, sino que es una obligación, con base en proyectos pedagógicos internos y normativas nacionales e internacionales, mejorar siempre las políticas en educación y de planes de estudios para una Universidad que se sitúa en el siglo XII, con sus contradicciones y demandas específicas y cambiantes.

Palabras llave: Demodiversidad; Pedagogía; Educación de Campo; contrahegemonía; Prácticas Democráticas.

LISTA DE SIGLAS

BM	BANCO MUNDIAL
----	---------------

CCHLA	CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
CCSA	CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
CE	CENTRO DE EDUCAÇÃO
CEE	CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
CF	CONSTITUIÇÃO FEDERAL
CNE	CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CNPI	COMISSÃO NACIONAL DE POLÍTICA INDIGENISTA
DUDH	DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS
DUDPI	DECLARAÇÃO UNIVERSAL SOBRE OS DIREITOS DOS POVOS INDÍGENAS
EMATER	EMPRESA DE ASSISTÊNCIA TÉCNICA E EXTENSÃO RURAL
EMEPA	EMPRESA ESTADUAL DE PESQUISA AGROPECUÁRIA
FAC	FUNDAÇÃO DE AÇÃO COMUNITÁRIA
FMI	FUNDO MONETÁRIO INTERNACIONAL
FSM	FÓRUM SOCIAL MUNDIAL
FUNAI	FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO
FUNASA	FUNDAÇÃO NACIONAL DE SAÚDE
FUNDEF	FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL
IBGE	INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA
IDEB	ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
INEP	INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
LDB	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO
MEC	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
OIT	ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO
ONG	ORGANIZAÇÃO NÃO GOVERNAMENTAL
ONU	ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS
OPIP	PROFESSORES INDÍGENAS POTIGUARAS DA PARAÍBA
PCN	PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS
PNE	PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
PPC	PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO
PPP	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO
PPPI	PLANO DE PARTICIPAÇÃO DAS POPULAÇÕES INDÍGENAS
RCNEI	REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS

SEBRAE	SERVIÇO BRASILEIRO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS
UFPB	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
UNESCO	ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA

Lista de Figuras

Figura 1: TBM entre os anos de 2012 e 2017.....74

Figura 2: População da Paraíba em 2010	77
Figura 3: Distribuição Urbana e Rural por Faixa Etária (2010)	78
Figura 4: Localização do Estado da Paraíba	85
Figura 5: Setores do <i>Campus I</i>	86
Figura 6: Fluxograma do Curso de Pedagogia.....	92
Figura 7: Componentes Curriculares de Pedagogia.....	93
Figura 8: Fluxograma do Curso de Pedagogia do Campo.....	94
Figura 9: Livro produzido por professores Potiguaras.....	111

Lista de Gráficos

Gráfico 1: Número de Matrículas em Milhões	47
Gráfico 2: Número de Alunos Bolsistas do Prouni.....	58
Gráfico 3: Exemplo de Autogestão.....	110
Gráfico 4: Exemplo de Heterogestão.....	111

Lista de Tabelas

Tabela 1: Pesquisa inicial no Repositório UFPB.....	31
Tabela 2: Temas relacionados à Educação nos anos de 2020 e 2021.....	31
Tabela 3: Tabela das Modalidades Presencial e EAD (Preferências).....	52
Tabela 4: Orçamento do MEC em Bilhões de Reais.....	56
Tabela 5: Normativas Internacionais em Direitos Humanos.....	62
Tabela 6: Artigos Convenção da Unesco de 1960.....	64
Tabela 7: Tópicos do Plano Estadual da Educação (2015-2025).....	76
Tabela 8: Meta 11 do PEE (2015-2025).....	79
Tabela 9: Metas do PEE em Direitos Humanos e Educação Étnico-racial.....	81
Tabela 10: Núcleos do Centro de Educação.....	82
Tabela 11: Comissões do Centro de Educação.....	89
Tabela 12: Princípios do PPC de Pedagogia.....	93
Tabela 13: Competências e Habilidades segundo o PPC.....	97

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
1.1 MEMÓRIAS QUE CONSTROEM UMA TESE: UMA EDUCAÇÃO FORA DA CAIXA.....	17
1.2 TRAJETÓRIAS DE UMA INVESTIGAÇÃO.....	20
2 PERSPECTIVA TEÓRICA E METODOLÓGICA DA PESQUISA.....	30
2.1 OBJETIVOS: QUAL A DIREÇÃO?.....	30
2.2 APROXIMAÇÕES PÓS-COLONIAIS PARA UMA UNI(DI)VERSIDADE NO SÉCULO XXI.....	33
2.2.1 Desafios da pesquisa, exercício para uma ecologia de saberes.....	36
2.3 EDUCAÇÃO INDÍGENA E A TRADUÇÃO CONTRA-HEGEMÔNICA.....	38
2.4 NOVAS POSSIBILIDADES DEMOCRÁTICAS: A DEMODIVERSIDADE NA UNI(DI)VERSIDADE.....	42
2.4.1 Direitos Humanos e democracia.....	44
3 CONTEXTO DE INFLUÊNCIA: POR UMA NÃO CURVATURA DAS “MINORIAS”.....	47
3.1 DEMOCRACIA E CIDADANIA: AS AMEAÇAS DO CONSERVADORISMO...47	
3.1.1 Governo Bolsonaro e Escola Sem Partido: ataques à Universidade pública.....	51
3.2 DEMOCRACIA E CIDADANIA ÉTNICO-RACIAL: ABORDAGEM PÓS-COLONIAL.....	55
3.3 NORMATIVAS INTERNACIONAIS EM EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS.....	58
3.3.1 Convenção da Unesco/ONU relativa à luta contra as discriminações na esfera do ensino e o Pacto de San Jose da Costa.....	60
3.3.2 Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a educação, à ciência e a cultura.....	62
3.4. NORMATIVA NACIONAL E A IMPORTÂNCIA DAS LEIS N° 10.639 E 11.645.....	64
3.4.1 FHC e a educação neoliberal.....	65
3.4.2 A Constituição Federal e os povos indígenas.....	67
3.5 A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO E O PLANOS NACIONAL E ESTADUAL DE EDUCAÇÃO.....	70

3.5.1 O Estado da Paraíba e seu plano de Educação.....	75
3.5.2 O trabalho de tradução das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08.....	80
3.6 DISCENTES E DOCENTES: OS ESPAÇOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA E DOS CURSOS DE PEDAGOGIA E PEDAGOGIA DO CAMPO (CAMPUS I).....	85
3.6.1 A consolidação do Centro de Educação.....	86
3.6.2 Curso de Pedagogia e seus objetivos.....	88
3.6.3 Pedagogia do Campo: desdobramentos contra-hegemônicos.....	93
4 NOSSAS PRODUÇÕES E A EXPERIÊNCIA DE UMA EDUCAÇÃO HORIZONTAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	97
4.1 COLETIVOS DE MULHERES E O CURSO DE PEDAGOGIA.....	98
4.2 A EDUCAÇÃO EM BUSCA DA LIBERDADE: O CONHECIMENTO PLURIUNIVERSITÁRIO.....	102
4.3 DEMODIVERSIDADE E QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	106
4.4 EDUCAÇÃO DO CAMPO E ECONOMIA SOLIDÁRIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO MAIS HORIZONTAL.....	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS/RESULTADO.....	117
REFERÊNCIAS.....	121
APÊNDICES.....	126
ANEXOS.....	134

1 - INTRODUÇÃO

1.1 MEMÓRIAS QUE CONSTROEM UMA TESE: UMA EDUCAÇÃO FORA DA CAIXA

O trabalho acadêmico em pós-graduação não é apenas resultado de escolhas no presente, mas, sim, fruto de uma vida de esforços, de alegrias e de frustrações, fórmula esta não matemática e que gera inúmeras inquietações. Passo, assim, a uma breve apresentação deste professor de História, pesquisador na Área de Educação, pai de três filhos (Gabriel, Gustavo e Matheus), esposo (de Malila Natascha), filho (de Arimatea e Maria de Fátima), militante e representante de diversas outras identidades sociais.

Paraibano, nascido em Campina Grande, no ano de 1984, logo cedo conheci a estrada, passei toda minha vida morando em outros Estados, em três regiões distintas do país. O lugar em que mais passei tempo foi Brasília, foram quase 10 anos, talvez isso explique minha paixão pela política. Aos 19 anos, retornei, com minha família, para a Paraíba, e, em 2003, finalmente fui morar em minha terra natal, aprovado para cursar Licenciatura em História na Universidade Estadual da Paraíba, em Campina Grande. A formação em Licenciatura Plena em História, de 2004 até 2008, significou o início da realização de um sonho e de um projeto pessoal de trabalhar com a memória, com a cultura e com a política.

Educação é experiência, melhor, experiências, no plural, que trago, aqui, na perspectiva benjaminiana (do *Erfahrung*), uma série de sensações, a partir da vivência que se acumula e se transforma. Cada experiência não pode ser simplificada como um fato isolado, descontextualizado do todo, ela é transformadora, possibilita a reflexão, para além de dualidades, como o bem e o mal, ou de acertos e de erros, não produz apenas resultados positivos, mas produz algo inegavelmente.

Trago nesta presente investigação as minhas experiências dentro do campo da educação, como aluno e professor. Considero que uma tese é resultado de um projeto de vida, mas principalmente das nossas experiências, não possui uma duração aproximada de 4 ou 5 anos, mas representa décadas de uma história, de memórias, de afetividades, de vitórias e de frustrações, a “tal” da experiência.

Experiências estão em nossas memórias, mesmo considerando que a memória não é uma representação exata do passado, possui falhas e lacunas que são preenchidas e se modificam através de novas experiências, é a memória que possibilita

a produção de qualquer trabalho investigativo, também possibilita materializar as minhas experiencias no campo da educação.

Não fui um aluno considerado padrão ou ideal, desde minhas primeiras memórias. Sempre considerei a escola como um lugar hostil, com pessoas diferentes, espaço de brincadeiras, mas também de violências, um local que privilegia o pensamento exato, o da matemática, de quem possui a “letra bonita”, e de quem fala sem gaguejar.

Quando criança, sempre fui classificado pelas professoras como um menino de ótimo comportamento, mas que vivia no mundo da lua. Nos anos 90, na transição da alfabetização para a primeira série, em Salvador, minha mãe foi chamada à escola, para ser comunicada que seu filho era ótimo, porém a letra era muito “feia”, e era o único da sala que não poderia escrever à caneta, apenas a lápis. Diante disso, minha mãe fez o que podia, comprou o livro de caligrafia indicado. Depois, também descobrimos que tinha miopia. Pronto, uma vez diagnosticado, agora poderia voar e ser igual ao aluno “ideal”, comportado, com “letra bonita” e que enxerga!

Bem, nem tudo é fácil na vida, muito menos para aquele menino gordinho de óculos, que assistia ao Jornal Nacional e ao horário político desde os 5 anos. Durante todo o ensino fundamental, fui o aluno de comportamento perfeito, mas não conseguia boas notas em Matemática. Embora criativo, a letra continuava feia, comia letra, errava a pontuação, mas o conselho de classe nunca me deixava na mão.

Quando afirmo que em minhas memórias a escola era um lugar hostil e espaço de violência, muito disto vem do fato que eu sempre me senti agredido por não ser valorizado por coisas que eu fazia bem feito e, principalmente, com prazer. Eu era o menino que adorava História, Geografia, que ganhou concurso de pintura e poesia, mais de uma vez, mas tudo isso era considerado fácil ou sem importância, pois em Matemática a nota era baixa, e essas “outras coisas” não levavam a nada, especialmente, no universo da educação privada, onde estas “outras coisas” não levam ninguém a passar no vestibular de Medicina ou de Direito. No entanto, sempre pensei que a educação deveria promover o desenvolvimento de habilidades específicas, fora do padrão, do ideal, algo que não encontrei no ensino fundamental, seja em Salvador, em Recife, em Fortaleza ou em Brasília. e não, meu pai não é militar, pergunta que cresci respondendo, a cada nova cidade. A escola, assim, nunca me foi apresentada como um lugar diverso, com outras práticas democráticas, o ritmo era único e se encaixar era obrigação.

No Ensino Médio, aquele menino já pensava em traçar objetivos. Continuava ruim em matemática e com a letra feia, mas agora tudo era mais objetivo: marcar um número maior de alternativas corretas que seu colega, agora adversário, era o foco. Uma nova escola chegava em Brasília, prometia ser a número 1 da UNB. Era disto que eu precisava, todavia o valor era incompatível com a renda da minha família, que sempre fez o maior esforço para garantir uma educação privada tanto para mim, quanto para minha irmã, no entanto essa “nova escola” era muito além do possível. Até que minha mãe descobriu que essa mesma escola aplicava uma prova para selecionar bolsistas, porém a concorrência era enorme e cheia de alunos ideais, os feras da matemática e com a letra linda, contudo a prova era de múltipla escolha, e eu estudei como nunca. Meus pais, mesmo sabendo da verdade, me deram o total apoio, então fui lá e fiz a prova.

Não consegui a bolsa de 100%, mas de 50%, sim. Fiquei a frente de muita gente boa. A mensalidade não era barata, no entanto 50% era o suficiente para entrar na escola dos sonhos. Na verdade, o sonho terminaria aí. O Ensino Médio, que fiz em 3 cidades distintas, Brasília, Salvador e João Pessoa, era um espaço competitivo, uma representação do capitalismo selvagem. Em uma turma com 50 adversários, muitos adoeceram devido à pressão, à carga que a família e a sociedade jogava sobre eles, jovens que deveriam estar desenvolvendo novas habilidades qualitativas, mas estavam sendo levados a serem ótimos marcadores de X.

Aprovado em Fisioterapia, Psicologia e História, não pensei duas vezes, era hora de fazer o que eu sempre desejei, passar 4 anos em uma Universidade pública, onde eu poderia encontrar espaço para fazer uma série de atividades por prazer. Então aquele menino ruim de Matemática, com a letra feia, mas que tirava 10 nas disciplinas de Humanas e ganhava concurso de poesia, escolheu História. Mais que isso, iniciou sua jornada na educação pública, na licenciatura, com seus milhões de problemas e de deficiências, mas, foi nesses espaços, que o Mestre em Educação, professor de uma Escola Integral Técnica do Estado, aprendeu o que ora escreve, o que será visto nesta investigação: a busca por espaços democráticos, por educação étnico-racial, por produções contra-hegemônicas, pela necessidade de políticas educacionais para perceber as ausências, as emergências, e a realização da tradução para os documentos oficiais.

1.2 - TRAJETÓRIAS DE UMA INVESTIGAÇÃO

A produção acadêmica de excelência é aquela que consegue fazer o diálogo entre os interesses e os objetivos científicos com as necessidades, as ausências, que emergem da sociedade. A partir disso, o campo da política se apresenta como base de sustentação da nossa sociedade, a *politika* dos gregos, que une os interesses da *polites* e da *polis* (sociedade e cidade em grego, respectivamente) e encontra na educação uma das chaves para resolução das tensões coletivas.

No entanto, diferente dos interesses cidadãos gregos a política em educação não pode ser exclusiva e para alguns, mas, sim, deve ser para todos, incluindo, portanto, todas as classes sociais, gêneros e etnias. Nesse sentido, a questão que deve determinar é? Qual política ou políticas queremos para o presente e o futuro? O conhecimento no campo da educação, aquela executada nas Universidades e nas escolas de educação básica, é uma seleção resultante do conflito, da luta, dos interesses dos diversos sujeitos envolvidos, em que a passividade não faz parte desse universo, mas, para isso, é necessário conhecer.

Conhecimento é uma síntese de diversas informações, vivemos em uma sociedade das informações, em que muito do que é reproduzido se desconecta da realidade ou de uma fundamentação teórica de qualidade. O simples acesso à informação, como aponta (LIMA, 2013, p.39), não democratiza a educação nem favorece o crescimento das oportunidades de participação, de maneira que é de fundamental importância perceber a diversidade e as diferenças que aproximam e distanciam os diversos grupos que compõem a sociedade. Refletir sobre isso é fundamental, principalmente em uma sociedade que já apresenta um metaverso como parte da nossa realidade, em um mundo que ainda não conseguiu superar questões como a fome, o desemprego e as diversas formas de violência. Informação dentro de uma perspectiva do ensino superior, assim, atravessa um caminho científico para se tornar conhecimento.

O problema evidenciado sobre conceber o conhecimento e como lidar com uma série de informações que são disponibilizadas aos indivíduos em ritmo acelerado perpassa pelas discussões do papel que exerce a educação escolar na sociedade. A escola, lugar onde os saberes são refletidos, disseminados e investigados, não é o único espaço no qual o conhecimento legitimado é posto em circulação. (CARLOS, 2012, p.70)

Retiro, então, qualquer perspectiva de resultados frutos da passividade no campo educacional, principalmente no momento em que a presente investigação acontece. Desde 2018, oficialmente a educação brasileira sofre ataques sistemáticos contra a

informação científica que gera o conhecimento. O contexto que influencia a presente escrita é de um Brasil que sofre com as hostilidades dos setores mais conservadores do Estado e da iniciativa privada, representados pelo atual Presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, que se reporta aos profissionais da educação pública superior de maneira agressiva, desrespeitosa, incluindo nisso os líderes da pasta do Ministério da Educação como do ex-Ministro, Abraham Weintraub e do atual Milton Ribeiro. Não por coincidência, o campo da Educação pública, que busca a liberdade, o pensamento crítico, transformador e/ou revolucionário no campo educacional, se apresenta como o principal inimigo do poder hegemônico de nosso país. Poder que apresenta uma razão metonímica, que não tolera ações do que não é igual a si, e é justamente contra essa razão que as diferentes formas de democracia contra-hegemônicas produzidas na Universidade se opõem, propondo novos modelos democráticos, não homogêneos, não apenas horizontal.

A razão metonímica é obcecada pela ideia da totalidade sob a forma da ordem. Não há compreensão nem acção que não seja referida a um todo a o todo tem absoluta primazia sobre cada uma das partes que o compõem. (SANTOS, 2010, p.97)

Diante disto a presente tese que faz parte da linha de Políticas Educacionais, do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal da Paraíba não tem como objetivo apenas observar questões meramente acadêmicas e técnicas, mas, sim, interferir criticamente, se posicionando no espaço da contra-hegemonia, da educação com relações verticais, dos sujeitos historicamente marginalizados e invisibilizados pelas políticas de governo que buscam resultados quantitativos e homogêneos, ou que apenas são vistos como “apêndices” necessários ou não da nossa sociedade.

Como professor e pesquisador com formação em Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual da Paraíba, ano de 2008, e Mestrado em Políticas Educacionais pela Universidade Federal da Paraíba, ano 2016, tenho em toda minha trajetória profissional, o interesse de analisar as questões étnico-raciais, desde a construção do currículo escolar, passando pela análise do contexto de influência das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, até, recentemente, pelas questões relacionadas aos movimentos contra-hegemônicos e sua inserção no âmbito das políticas educacionais, no ensino superior.

Para concretizar esse objetivo investigativo, o Doutorado do Programa de Pós-Graduação da Educação da Universidade Federal da Paraíba se constitui como espaço de pesquisa, que contribui para uma melhor compreensão da educação como produção de novos modelos democráticos, como um projeto afirmativo e contra-hegemônico, em que este não seja apenas um apêndice inserido obrigatoriamente nos currículos, mas, sim, faça parte de uma educação que reconheça as diversas culturas e que tenha sujeitos plurais como protagonistas.

Meu trabalho monográfico de título: *Cinema em Campina: do 'Cine Pulga' ao Cine Capitólio, o Moderno e suas Várias Facetas (1912 - 1949)*, orientado pelo professor Dr. Flavio Carreiro Santana, surgiu do incômodo proporcionado pela deterioração das estruturas dos cinemas centrais no município de Campina Grande, territórios que fizeram parte de todo um sistema social vivenciado durante décadas por boa parte da sociedade campinense, e que se tornaram locais de abandono, como se nunca tivessem importância, ou mesmo existido.

Mesmo com um trabalho essencialmente no campo da História Cultural francesa, a educação étnico-racial já era objeto de diversas inquietações. Participei, entre 2007 e 2008, como graduando, da construção do NEABI (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas) do Centro de Educação da UEPB. Entre os anos de 2008 e 2009, apresentei os artigos: *O Egito fica na África? U Uma nova abordagem do ensino de História Antiga Oriental em sala de aula* e *A cultura afro-brasileira e indígena: desafios para o currículo de História no ensino básico brasileiro*, no Encontro Estadual de Estudantes de História e IV Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares, respectivamente.

Minha inquietação, em uma fase inicial, se deu em relação ao currículo tradicional da escola básica e da formação superior, construído com base em parâmetros europeus, que apresentam, como protagonista, educação étnico-racial, passando por toda educação básica até a formação dos profissionais de educação. No ano de 2009, iniciei minha vida profissional como técnico educacional do Ministério da Educação/FNDE, atuando no monitoramento estadual do PAR (Plano de Ações Articuladas), sistema que integra as ações em educação do Governo Federal, Estadual e Municipal.

Nesse projeto de monitoramento, fui responsável por 23 municípios do Estado da Paraíba, localizados em todas as regiões, os quais ficaram sob minha supervisão, realizadas mediante visitas semestrais. Os trabalhos coordenados pela Universidade do Rio Grande do Sul e finalizados no ano de 2010 produziram um documento importante,

com os dados educacionais dos estados do Rio Grande do Sul, Alagoas, Paraíba e Pernambuco. O que me deixou ainda mais inquieto em relação às políticas educacionais étnico-raciais foi a ausência, quase que completa, de ações que trabalhassem as questões afro-brasileiras e indígenas.

Unindo a colaboração do NEABI (UEPB) e do trabalho como Técnico Educacional do FNDE, no ano de 2011, produzi o artigo: *Educação e diversidade cultural: os desafios para o currículo de História no ensino básico brasileiro*, foi publicado na Revista Espaço do Currículo, do Grupo de Pesquisa em Políticas e Práticas Curriculares da Universidade Federal da Paraíba. A partir desse momento, o Mestrado em Educação da UFPB passou a ser objetivo para desenvolver minhas inquietações sobre o tema, principalmente, as relacionadas à educação indígena, pelo mesmo motivo da minha escolha na época do trabalho final de graduação, os indígenas, uma raiz fundamental, a principal, na formação da sociedade brasileira, são, muitas vezes, esquecidos e existem, assim, como as edificações dos cinemas antigos, como paisagem dentro de nossa sociedade.

Minha dissertação de título: *A Lei nº 11.645/08 e a inclusão obrigatória da História e cultura indígena no currículo oficial: emergências e ausências no município de Marcação*, sob orientação da Professora Dra. Maria Creusa de Araújo Borges, realizou uma investigação dentro do campo das políticas educacionais e dos Direitos Humanos, procurando, nas normativas internacionais, tendo como base a Declaração Universal dos Direitos Humanos e as entidades que fazem parte da Organização das Nações Unidas, compreender os impactos nas normativas nacionais, como a própria Lei nº 1645/08 e as locais, como o Plano Estadual de Educação, a construção dessa obrigatoriedade da inclusão da História e cultura indígena no currículo oficial da educação básica e qual os reflexos em uma escola indígena situada no município de Marcação, no litoral norte da Paraíba.

Por fim, a presente investigação, é resultado de inquietações e de questionamentos que não caberiam na pesquisa de Mestrado, mas que consolidaram em mim, a necessidade da presente tese, com os ajustes necessários devido ao período de pesquisa ser exatamente o mesmo da atual pandemia da Covid-19, o que modificou completamente as relações e os contatos, originalmente planejados.

A presente pesquisa tem como fundamento teórico-metodológico aspectos, questões e preocupações postas e incorporadas no pensamento, mais especificamente, pela teoria pós-colonial em Boaventura de Sousa Santos e o diálogo com as políticas

educacionais na educação. Nessa perspectiva, a intenção não é de definir a identidade de um objeto, mas, sim, analisar e, se possível, fazer parte daquilo que não pode ser mensurável.

A concepção trabalhada aqui de “ciência” é muito mais de crítica aos paradigmas modernos, que construíram esse termo em bases que não respondem mais às necessidades deste novo mundo. A antiga relação, sujeito x objeto, com uma intenção de verdade científica, aproximou os estudos das humanidades às ciências naturais e, ao mesmo tempo, tornou o humanístico frio, objetivo e sem individualidades, com o propósito de criar um senso comum moderno. Ao rejeitar essas concepções, segundo Santos (2011), se propôs à ruptura epistemológica com essa ciência moderna, em busca de um novo senso comum.

A escolha pela abordagem proposta por Santos, na perspectiva acima, se dá, entendendo que as questões étnico-raciais precisam ser apresentadas dentro de um novo paradigma, buscando fugir da modernidade contemporânea, não com intuito de superação temporal, mas, sim, conceitual, ou seja, trabalhar com o pensamento hegemônico, mas não como fim, mas como o início.

Em relação à escrita da presente investigação, procuro adicionar a experiência da minha formação como historiador e utilizar, à luz da contra-hegemonia, a história vista de baixo, iniciada por Edward Thompson e com belíssimos seguidores como Jim Sharpe, a escrita que foge do olhar clássico dos grandes nomes e usa seu olhar de desvio, considerando docentes e discentes do curso de Pedagogia como os artesão, os camponeses e os operários de Thompson e de Sharpe.

Sharpe (1992) evidencia a importância do resgate das experiências, levantando problemáticas que se constroem a partir de evidências. Na presente investigação, essas evidências se encontram nas emergências do pensamento pós-colonial, que, em união a uma busca de práticas e de experiências dos sujeitos da história vista de baixo, das pessoas comum, explicitam suas vozes e suas ações para um fortalecimento dos movimentos de contra-hegemonia.

Dialoga-se também com autores em educação que propõem um currículo construído de forma plural como Dourado (2011), que afirma que a diversidade deve ser encarada de forma natural, no próximo decênio, com a integração de todos os setores envolvidos com a educação e, ainda, cuidando-se para que a temática da inclusão não ocorra de forma transversal e marginal nas políticas públicas propostas. Investigações

realizadas por pesquisadores da própria UFPB são um dos pilares fundamentais em nosso trabalho doutoral, que busca evidenciar pesquisas que investigam os diversos modelos de relações existentes entre os docentes e discentes dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Pedagogia do Campo da própria instituição. Para suporte com textos de abordagem étnico-racial, escolhi pesquisas em políticas educacionais, como de Nascimento (2013), a respeito da formação de professoras/es a partir das Leis Federais nº10639/2003 e 11.645/2008, como também de obras como Afroeducação do ano de 2013, nesta obra, organizada pelos professores Dr. Wilson Honorato Aragão, Dr.^a Ana Paula Romão Ferreira e Dr.^a Norma Maria de Lima, produção esta que organiza ao todo 26 produções que evidenciam as questões étnico-raciais e sua importância dentro das diversas políticas em educação.

Entendo que o papel das Ciências Sociais é, em sua essência, qualitativo. Comunidades e indivíduos possuem dinamismo e uma riqueza infinita de subjetividades, e nessa concepção a função da pesquisa é escutar vozes, perceber e interagir com detalhes dentro desse universo coletivo e particular, o exercício de perceber um mundo dentro de uma construção da ecologia dos saberes.

Para este processo investigativo, divide-se a pesquisa em três momentos. No Capítulo 2 – **A perspectiva teórica e metodológica da pesquisa**, no tópico 2.1, Objetivos: Qual a direção?, apresento os critérios de escolhas da presente pesquisa, e o objetivo geral e os específicos da investigação, que organizaram o processo da escrita dos capítulos da presente tese.

A seguir, no tópico 2.2 e no subtópico 2.2.1, A trajetória de Boaventura de Sousa Santos: Questões pós-coloniais para uma Universidade situada no Século XXI, procura-se uma direção para a pesquisa e para a escrita, o percurso de experiência do autor, caminho de tensões em que as aproximações de Boaventura Santos com a perspectiva pós-colonial. Este encontro meu com a perspectiva de Santos é início do suporte teórico para as análises e as propostas de construção de uma Universidade Federal da Paraíba, com diversas formas de democracias contra-hegemônicas especificamente nos cursos de Pedagogia e de Educação do Campo – desafios de uma pesquisa que atua nos espaços de oposição ao pensamento colonial.

No tópico 2.3, Educação Indígena e a tradução contra-hegemônica, a investigação contextualiza e evidencia a importância da cultura indígena como princípio formador de um pensamento contra-hegemônico do Sul global em contraposição ao Norte

hegemônico, que afirmar ser produtor do conhecimento universal. Observa-se as emergência de novas relações coletivas, com o território, para uma tradução dos diversos conhecimentos.

O tópico 2.4, Novas Possibilidades Democráticas: a demodiversidade na uni(di)versidade, traz uma introdução ao conceito de demodiversidade que irá conduzir a escrita e a pesquisa do quarto capítulo, e ressalta a importância de pensar, repensar, imaginar novas possibilidades democráticas que atuem nos diversos espaços dominados pelo capital hegemônico.

Em Direitos Humanos e democracia, tópico 2.4.1 evidencia-se a importância do pensamento democrático e plural em todos os setores da sociedade, principalmente na educação, a partir dos instrumentos fornecidos pelos Direitos Humanos e do diálogo teórico, a busca pela emancipação do sujeito e de que maneira o mundo acadêmico deve intervir nesses espaços de tensão.

O Capítulo 3, **Contexto de Influência: por uma não curvatura das “minorias”**, a investigação contextualiza, através do diálogo entre autores, dados educacionais e normativas oficiais, que influenciaram e influenciam as políticas educacionais.

Em seu tópico 3.1, Democracia e cidadania: as ameaças do conservadorismo, e no subtópico 3.1.1, Governo Bolsonaro e Escola Sem Partido: ataques a Universidade pública, trazemos ao debate dados que mostram o grande aumento de alunos no ensino superior durante a primeira década e meia do século XXI, fruto de políticas como o Prouni e das Cotas Raciais e Sociais, apresentando os principais conceitos de democracia e de cidadania em contraponto ao atual modelo de gestão da educação, com cortes, com censuras e com ameaças ao campo progressista de ensino. Colacionamos ainda dados que mostram a diminuição dos investimentos executados em educação nos últimos 2 anos e, consequentemente, do financiamento de pesquisas realizadas nas Universidades públicas.

O tópico 3.2, Democracia e cidadania Étnico-racial: abordagem pós-colonial, trata do contrato social e das exclusões do pensamento hegemônico; da necessidade de políticas e de ações que promovam a cidadania, com respeito as diversas noções de territorialidade, bem como dos obstáculos e influências da participação de indígenas e de quilombolas na democracia moderna.

O tópicos 3.3, Normativas Internacionais em Educação e Direitos Humanos, e os subtópicos 3.3.1 e 3.1.2, Convenção da Unesco/ONU relativa à luta contra as

discriminações na esfera do ensino e o Pacto de San Jose da Costa, apresentam uma série de normativas e de movimentos ligados aos Direitos Humanos e à educação, que influenciaram e influenciam as normativas educacionais brasileiras. A partir disso, deve-se observar instituições como a UFPB não como uma ilha, mas como resultado de lutas e de construções históricas, com normativas específicas locais, mas que, obrigatoriamente, devem contemplar a constituição e a normativa internacional.

No tópico 3.4, Normativa nacional e a importância das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, e nos subtópicos 3.4.1, FHC e a Educação Neoliberal, e 3.4.2, A Constituição Federal e os povos indígenas, é trazido o contexto histórico dos anos 90 e 2000, a luta coletiva em colaboração e conflito com o Estado, que recebe pressões econômicas do modelo neoliberal de economia, para a construção de políticas progressistas que incluíram os estudos afro-brasileiros e indígenas no currículo oficial do ensino básico brasileiro e consequentemente emergiu a necessidade de novos currículos, de ajustes e de surgimento de novas disciplinas nas licenciaturas do ensino superior.

Os subtópicos 3.5, 3.5.1 e 3.5.2, A Lei de Diretrizes e Bases da Educação e os Planos Nacionais e Estadual de Educação e O Trabalho de Tradução das Leis Nº 10.639/03 E Nº 11.645/08, respectivamente, mostram a materialização das normativas internacionais e nacionais para a produção de metas, de objetivos, de planejamentos de políticas educacionais para os próximos 10 anos, bem como o espaço para afro-brasileiros e indígenas nas diversas ações e leis.

O Capítulo é finalizado com o tópico 3.6, Discentes e docentes: os espaços da Universidade Federal da Paraíba e dos cursos de Pedagogia e Pedagogia do Campo (*Campus I*), e com os subtópicos 3.6.1, A consolidação do Centro da Educação 3.6.2, Curso de Pedagogia e seus objetivos, e 3.6.3, Pedagogia do Campo: descoramentos contra-hegemônicos. Nesse momento, localizamos o espaço físico do nosso campo de pesquisa, mais especificamente o Centro de Educação e as Licenciaturas de Pedagogia e Educação do Campo, dialogando com documentos e normativas internas que influenciam e direcionam os diversos currículos e consequentemente a escrita de TCC, dissertação, tese, entre outras produções dos diversos conhecimentos que compõem esses espaços acadêmicos.

No Capítulo 4, **Nossas produções e a experiência de uma educação mais horizontal na Educação do Campo**, a presente investigação costura saberes,

conhecimentos e produções dos alunos de licenciatura em Pedagogia e Pedagogia no Campo, como também minha experiência na disciplina de Estágio Docência I.

No tópico 4.1, Coletivos de mulheres e o curso de Pedagogia, é evidenciado o diálogo entre o TCC *Coletivo(s) de Mulheres e a Construção de Laços de Fortalecimento para a Permanência no Curso de Pedagogia* e a luta por uma identidade de pesquisador, de respeito e de solidariedade que o Coletivo Violácea construiu, com impactos dentro e fora dos limites do curso de pedagogia, uma atuação coletiva dentro das linhas abissais hegemônicas.

O Tópico 4.2, A Educação em busca da liberdade: o conhecimento pluriuniversitário, traz para o diálogo o TCC, intitulado, *A Educação como processo de ressocialização da pessoa privada de liberdade*. Além da questão da heterotopia e a troca de experiências e conhecimentos que proporcionam a construção de uma Pluriuniversidade, com demandas que surgem durante o processo educativo.

Em Demodiversidade e questões étnico-raciais, tópico 4.3, a identidade negra, sua construção e inclusão no currículo da Educação do Campo ganha evidencia, bem como o TCC, *A construção da identidade negra na formação discente no curso de Pedagogia do Campo: um estudo documental sobre as práticas pedagógicas*, encontra seu diálogo direto com políticas educacionais e normativas, como as Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, novas disciplinas inseridas no currículo da Educação do Campo, e sua atuação nos espaços e resistências da contra-hegemonia.

Trago no tópico 4.4, Educação do Campo e Economia Solidária: Relato de Experiência em Busca de uma Educação mais horizontal, o Estágio Docência I e a construção de um semestre letivo que trabalhou na perspectiva da Economia Popular Solidária, os conceitos de autogestão e heterogestão, para uma culminância de bimestre com diversas experiências de trocas não só comerciais mais principalmente de afeto, de solidariedade, incluindo o processo de planejamento da equipe da disciplina.

A construção narrativa do texto de toda a pesquisa é um conjunto de experiências diversas. A seguir, apresentamos o desenvolvimento de uma pesquisa contra-hegemônica e suas bases.

2 – PERSPECTIVA TEÓRICA E METODOLÓGICA DA PESQUISA

Como afirma o professor Jarry Richardson (1999), a única maneira de aprender a pesquisar é fazendo uma pesquisa. No entanto dentro de um método científico, atitude do pesquisador, a escolha das referências e dos objetivos contribuem para a organização das ações a serem realizadas, não em busca do esgotamento do tema ou de uma fórmula mágica que responda a todos os questionamentos, por sinal, uma pesquisa que responde a todas as suas perguntas provavelmente possui um problema.

Observar leva o pesquisador à formulação de diversos problemas, e, ao mesmo tempo, a levantar hipóteses, para que os trabalhos iniciem. Na verdade, a observação já inicia o processo de pesquisa, como afirma Richardson:

As primeiras observações podem ser informações da nossa própria experiência ou dados obtidos por meio de leitura de algum texto. O mais importante é que essas observações devem ser sensíveis, mensuráveis e passíveis de repetição para que possam ser observadas por outras pessoas. (RICHARDSON,1999, p.26).

Neste capítulo, a presente investigação finca suas bases, percorre um caminho ou vários de pesquisa, para o estudo em busca de uma educação e de políticas educacionais que promovam diferentes formas de práticas democráticas, que sejam alternativas ao mundo hegemônico estabelecido e homogêneo.

2.1 OBJETIVOS: QUAL A DIREÇÃO?

Como o conhecimento científico não está distribuído socialmente de forma equitativa, as intervenções no real privilegiadas por ele tendem a ser aquelas determinadas por classes e grupos sociais que monopolizam o acesso a ciência. (SANTOS, CHAUI,2013, p. 35).

Tomando a não distribuição equitativa do conhecimento, principalmente em uma sociedade tão desigual como a brasileira, é necessário posicionar-se como pesquisador, diante deste cenário de disputas no campo da ciência, principalmente no tocante aos ataques realizados por setores retrógrados que constantemente atacam políticas educacionais já estabelecidas no Brasil, como o processo de entrada na Universidade de alunos de baixa renda, negros, índios, quilombolas. Delimito então, como objetivo principal da presente tese, identificar os diversos contextos, os espaços de conflito,

continuidades e descontinuidades, que influenciam a produção do conhecimento para novas práticas democráticas nos cursos de Pedagogia e de Educação do Campo do *Campus I* da Universidade Federal da Paraíba.

Por esse motivo o espaço de investigação da presente pesquisa se dá nos cursos de licenciatura de Pedagogia e de Educação do Campo, do *Campus I*, da Universidade Federal da Paraíba, com pesquisas e com experiências das alunas e dos alunos de graduação, preferencialmente apresentados nos anos de 2020 e 2021.

O processo de seleção das diversas experiências de pesquisa e de produções discentes não delimitou o nível da pesquisa, seja TCC, seja Dissertação, seja Tese, se deu preferencialmente através do Repositório Institucional da UFPB e teve como critério inicial que a pesquisa tenha como autoria discentes ligados ao Centro de Educação e aos cursos de Pedagogia e de Educação do Campo.

TABELA 1

Centro	Tipo	Quantidade
Educação	TCC/ Dissertação/Tese	1818

Fonte:

Após uma triagem inicial, a presente pesquisa delimita o seu campo de investigação em apresentações de TCC dos discentes da Pedagogia e de Educação do Campo, com a busca específica de conteúdo com os termos, democrática e educação em seu conteúdo, chegando aos resultados abaixo.

TABELA 2

Centro	Tipo	Quantidade
Educação	TCC	369

Fonte:

Após a triagem inicial de 369 textos, realizei a separação por temas que não dialogavam com a presente investigação e os possíveis textos para inserção na pesquisa, chegando ao resultado de 35 pesquisas, com experiências contra-hegemônicas para possivelmente se imaginar novas possibilidades democráticas. Destas 35, os objetivos específicos delimitaram a escolha dos três TCCs que serão sujeitos do quarto capítulo da pesquisa.

Os objetivos de uma pesquisa são fio condutor de um trabalho acadêmico. Os específicos ajudam no processo de escrita e na divisão de capítulos de uma pesquisa, para que a investigação tenha uma narrativa coerente e coesa.

Os objetivos específicos conduzem cada um dos capítulos deste processo de trabalho, são pontos de partida que dialogam entre si, não necessariamente representam etapas sequenciais, mas, sim, processos de organização. Para a presente investigação, levanto como objetivos específicos:

- Analisar a demodiversidade a partir das bases teórico-metodológicas propostas por Boaventura de Sousa Santos, em uma perspectiva contra-hegemônica da educação.
- Investigar o contexto de influência, a partir dos movimentos políticos e de normativas internacionais, nacionais e locais, que atinge a produção acadêmica nos cursos de Pedagogia e de Educação do Campo.
- Observar ausências, emergências e explicitar a produção dos alunos de graduação em Educação dos Cursos de Pedagogia e de Educação do Campo, que dialoguem com a reflexão sobre novas práticas democráticas.
- Construir diálogos e conexões das experiências selecionadas com as diversas bases teóricas que compõem o conceito de Demodiversidade.

É de suma importância perceber e analisar a construção das normativas desde o campo internacional, até a documentação institucional da UFPB e do curso de Pedagogia, principalmente o olhar do desvio, dentro de um contexto de influência que atinge os trabalhos com viés étnico-racial, especificamente indígena.

Muito mais que uma mera pesquisa documental e de caso dentro da academia, esta investigação é assumidamente uma pesquisa com intenção de fortalecimento dos movimentos de contra-hegemonia; não é portanto, como aponta Santos (2010) , quando explica a *Nuestra América*, uma simples construção intelectual para ser discutida nos salões culturais, mas se propõe a ser um instrumento de ação dentro das políticas educacionais, justificado por uma necessidade emergente de transgressão e de confronto ao pensamento hegemônico da modernidade eurocêntrica.

Além de objetivos científicos, a presente investigação carrega consigo uma intenção política, pois não busca de uma simples revolução, porém uma transformação, em um processo de longa duração no campo da educação, a partir das contribuições dos diversos movimentos coletivos contra-hegemônicos, que compõem os cursos de Pedagogia e de Educação no Campo e sua vocação para o protagonismo, considerando o processo e as experiências na formação docente um pilar fundamental para as transformações sociais.

Identifico o profissional de educação como um sujeito de ação dentro de um espaço social, consciente e competente tecnicamente, mas que , como afirma Santos (2010), a capacidade de os indivíduos e de os grupos sociais se empenharem em políticas emancipatórias com vista à construção de uma globalização contra-hegemônica depende da capacidade e da disponibilidade de se assumir ou de se transfigurarem a si mesmos, tendo como base o sentimento de solidariedade.

2.2 APROXIMAÇÕES PÓS-COLONIAIS PARA UMA UNI(DI)VERSIDADE NO SÉCULO XXI

O professor Boaventura de Sousa Santos nasceu em Quintela, Portugal, em 15 de Novembro do ano de 1940. Licenciado em Direito pela Universidade de Coimbra, em 1963, ao fim do curso foi para Berlim estudar Filosofia do Direito. No fim dos anos 60, partiu para a Universidade de Yale, nos Estados Unidos. Nesse momento, sua pesquisa foi especificamente sobre o pluralismo jurídico nas favelas. Nos anos 1980, Santos assume o papel de um pensador social que procura observar o mundo além dos conceitos do ocidente, da modernidade e do Norte capitalista, passando a realizar investigações, prioritariamente, em países considerados periféricos dentro do mundo hegemônico capitalista.

Quando falo em hegemonia, me refiro à noção gramsciana de um consenso que ocupa os espaços de liderança das ideias em que se inserem todas as bases de uma sociedade, não apenas política e econômica, mas, sim, dos campos da ética, da cultura , da produção do conhecimento. Contra essa hegemonia, que, em Boaventura Santos, é representada pelo Capital Norte global e a qual irei fazer referência durante toda a presente investigação, que os movimentos de contra-hegemonia aqui estudados atuam, em busca do conhecimento fora do senso comum, do consenso, da verticalidade, que silencia e anula qualquer pensamento, qualquer cultura, qualquer ética diferente.

Enquanto a sociedade política tem seus portadores materiais nas instâncias coercitivas do Estado, na sociedade civil operam os aparelhos privados de hegemonia, isto é, organismos relativamente autônomos em face do Estado em sentido estrito, que desejam somar consensos e consentimentos em torno de suas proposições. (MORAES, 2010, p. 6).

A contra-hegemonia, em Santos (2010), não busca um consenso operário mas, sim, que os múltiplos conhecimentos formem uma rede de culturas, de éticas, de vozes

e consigam atuar nos espaços produzidos pelo pensamento hegemônico, em suas linhas abissais, para que as diferenças diminuam, para que o silenciamento acabe.

Suas investigações se concentram, principalmente, na América Latina e na África, onde costuma ser palestrante, como também ser apenas mais um cidadão desses diversos locais. Contribuiu de maneira fundamental para a projeção internacional do Fórum Social Mundial, um espaço contra-hegemônico e um lugar de promoção da luta dos povos do Sul global.

Tendo vindo a defender que estamos a entrar num período de transição paradigmática (Santos,1994). Resumo aqui o argumento já conhecido porque parto dele para avançar na formulação da natureza da transição paradigmática apresentada nesta parte. O paradigma sócio-cultural da modernidade, constituído antes de o capitalismo se ter convertido no modo de produção industrial dominante desaparecerá provavelmente antes de o capitalismo perder a sua posição dominante (SANTOS, 2011, p. 49).

Entender a pesquisa não como algo apenas burocrático, mas, sim, um caminhar de experiências, de trocas, essa é a concepção de Boaventura de Sousa Santos, dentro da sociologia contemporânea. Seu trabalho não se resume às paredes acadêmicas, ele é um militante dos Direitos Humanos e dos movimentos sociais, não como ser passivo', mas criticamente ativo, pondo em xeque, inclusive, paradigmas que fundamentam esses dois campos sociais. Nas últimas décadas, passou a ser reconhecido internacionalmente por sua contribuição teórica e pela prática social, em favor de um projeto pluralista e amplo de emancipação social.

Sua trajetória apresenta tensões, rupturas e uma busca interminável em transformar a experiência social. Santos apresenta que vivemos em um período de transição paradigmática profunda, os paradigmas modernos não respondem mais as nossas necessidades. Santos, em seu livro *A gramática do tempo: para uma nova cultura política* (2010), afirma que, em meados da década de 1980, começou a usar as expressões pós-moderno e pós-modernidade, dada a percepção de que o modelo ocidental de modernidade chegava à exaustão. Santos (2010), afirma que, em 1987, no livro *Um discurso sobre as ciências*, propõe uma ruptura epistemológica e mostra a necessidade de construção de um outro modelo de racionalidade, o que ele chama de "Ciência pós-moderna".

A partir do conceito de pós-moderno ou pós-modernidade, Santos propôs uma mudança do pensar, na proposta de superação da dicotomia natureza/sociedade, uma

nova maneira de se relacionar sujeito/objeto. Com isso, questões como ética, gênero, etnia passam a ter maior visibilidade e possibilidade dentro do universo das ciências sociais, no entanto essa transição epistemológica, para Santos (2010), não é satisfatória, é uma tentativa de superar a modernidade, simplesmente, por uma questão temporal, como se, em determinado momento, toda a modernidade deixasse de existir e a pós-modernidade trouxesse as soluções e as respostas para o “novo mundo”.

Desde o início adverti que a designação pós-moderno era inadequada, não só porque definia o novo paradigma pela negativa, como também porque pressupunha uma sequência temporal – a ideia de que o novo paradigma só podia emergir depois de o paradigma da ciência moderna ter seguido todo o seu curso (SANTOS, 2010, p.26).

Nesse ponto de vista, Santos inicia um dos conceitos mais importantes da teoria pós-colonial, que é a crítica do pensamento do mundo central, que pretende, erroneamente, padronizar todo local do globo dentro de uma concepção paradigmática comum. O desenvolvimento científico e social não acontece de forma homogênea, e, ao perceber que a proposta pós-moderna seria uma tentativa de romper com a modernidade, sem propor uma nova teoria crítica, mas, sim, dar respostas às novas necessidades modernas, Santos não reconhece, ali, sua concepção. Passa, assim, a classificar sua teoria como Pós-modernismo de oposição, indo contra o que ele chama de Pós-modernismo celebratório. Desse modo, é apresentada a necessidade de reinventar a emancipação social.

Em meados da década de 1990, Boaventura de Sousa Santos define que essa reconstrução só pode ser completada com as vozes e com as experiências das vítimas, dos grupos sociais que sofreram o silenciamento e a opressão do paradigma da ciência moderna. Surge, daí, a preocupação de perceber o “Sul” e de aprender com ele, para além da teoria crítica do “Norte”.

Essa proposta define a diferença entre as teorias pós-modernas e as teorias pós-coloniais. No entender de Santos, as duas concepções não possuem uma contraposição absoluta. No entanto, o campo pós-colonial pretende ir além da proposta de superação temporal e de resposta às questões modernas, ele define literalmente que

Entendo por pós-colonialismo um conjunto de correntes teóricas e analíticas, com forte implantação nos estudos culturais, mas hoje presentes em todas as ciências sociais, que têm um comum darem primazia teórica e política às relações desiguais entre o Norte e o Sul na

explicação ou na compreensão do mundo contemporâneo (SANTOS, 2010, p. 29).

Não se pode esquecer que a emergência do pós-colonialismo teve uma contribuição importante das concepções pós-modernas e pós-estruturalistas, mas não satisfazem as aspirações éticas e políticas do pós-colonial, nem tampouco conseguem romper com os projetos de sociedade liberal e socialista de concepção do Norte.

Situado, então, dentro de uma concepção pós-colonial, Santos aprofunda, nos anos 2000, os estudos sobre a globalização, principalmente a relação entre a globalização hegemônica (dos países do Norte capitalista) e o que ele chama de globalização contra-hegemônica (a resistência centrada no Sul global). Santos então, não só observa como é integrante dos acontecimentos desse movimento contra-hegemônico, principalmente, nas experiências dentro do Fórum Social Mundial.

O seu pensamento é aberto e sempre acabado, não se propõe a dar respostas através da experiência social, percebendo sua diversidade, a busca constante por rever processos e renovar ideias. Essa concepção de Santos é a proposta conceitual da presente pesquisa. Neste tópico, analisamos a trajetória. A seguir, pontualmente, as ferramentas dentro dessa concepção em que Santos integra ao debate questões e preocupações postas pelas teorias/perspectivas pós-coloniais.

2.2.1 Desafios da pesquisa, exercício para uma ecologia de saberes

Temos o direito a sermos iguais quando a diferença nos inferioriza. Temos o direito a sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza. As pessoas querem ser iguais, mas querem respeitadas suas diferenças (SANTOS, 2003, p .458).

Para analisar documentos, normativas e políticas em educação que refletem e são produzidas no Brasil e especificamente na Universidade Federal da Paraíba, que pertence ao Sul global, universo de desigualdade e exclusão, mas também de produção e de resistências, é preciso, inicialmente, descolonizar o pensamento.

Mesmo sendo latino-americano, brasileiro, paraibano e campinense, a tendência é se observar como o ocidental que faz parte do “mundo desenvolvido”, acadêmico, cheio de tecnologias. Na verdade, não é percebido que boa parte do nosso “espelho” reflete os paradigmas do Norte, pensamento hegemônico, como denomina Santos (2010), enquanto vemos os povos originários como o *outro*. Na maioria das vezes, somos classificados como iguais a esses “outros”, esses mesmos que discriminamos e

classificamos pejorativamente ou de forma folclórica. Causa-nos estranhamento imaginar que somos iguais, mesmo com todas as diferenças, assim, descolonizar o pensamento, neste presente texto, não é um conceito, mas, sim, uma busca constante, que deve perdurar por todo caminho da pesquisa e adiante.

A presente pesquisa tem como fundamento teórico-metodológico aspectos, questões e preocupações postos e incorporados no pensamento, mais especificamente, pela teoria pós-colonial de Boaventura de Sousa Santos. Nessa perspectiva, a intenção não é a de definir a identidade de um objeto, mas, sim, analisar e, se possível, fazer parte daquilo que não pode ser mensurável. A comunidade acadêmica não representa um corpo homogêneo, com apenas uma forma de pensar, agir, todavia é formada por indivíduos múltiplos, com uma tradição histórica e com uma riqueza cultural única e imensurável. Portanto, torna-se necessário considerar as subjetividades e as particularidades. Saímos, pois, do campo quantitativo para o qualitativo, onde nossas traduções não podem ser quantificadas.

A concepção trabalhada aqui de “ciência” é muito mais de crítica aos paradigmas modernos, que construíram este termo em bases que não respondem mais às necessidades deste novo mundo. A antiga relação sujeito x objeto, com uma intenção de verdade científica, aproximou os estudos das humanidades às ciências naturais, ao mesmo tempo tornou o humanístico frio, objetivo e sem individualidades, com objetivo de criar um senso comum moderno. Ao rejeitar essas concepções, Santos (2010) se propôs à ruptura epistemológica com essa ciência moderna, em busca de um novo senso comum. A escolha pela abordagem proposta por Santos, na perspectiva acima, se dá entendendo que as questões étnico-raciais precisam ser apresentadas dentro de um novo paradigma, buscando fugir da modernidade contemporânea, não com intuito de superação temporal, mas, sim, conceitual, trabalhando com o pensamento hegemônico, mas não como fim e, sim, como o início.

A dimensão ideológica se relaciona às escolhas do pesquisador. Quando definimos o que pesquisar, a partir de que base teórica e como pesquisar, estamos fazendo escolhas que são, mesmo que em última instância, ideológicas. A neutralidade da investigação científica é um mito (MINAYO, 2010, p. 34).

O local desta concepção das Ciências Sociais é, em sua essência, qualitativo. Comunidades e indivíduos possuem dinamismo e uma riqueza infinita de subjetividades, e, nessa concepção, a função da pesquisa é escutar vozes, perceber e interagir com

detalhes dentro desse universo coletivo e particular, no exercício de perceber um mundo dentro de uma construção da ecologia dos saberes.

Para entendermos o conceito de ecologia de saberes é preciso pensar com Santos (2010, p. 53.), o qual afirma: “é uma ecologia, porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia”. Pensar a ecologia de saberes vem ao encontro da proposta de nossa pesquisa que entende que o conhecimento é interconhecimento, em que se procura se conhecer outros conhecimentos sem esquecer dos próprios, justamente o que propõe Santos (2010), a diferença entre a ciência como conhecimento monopolista e a ciência como parte de uma ecologia de saberes.

Como ecologia de saberes, o pensamento pós-abissal tem como premissa a ideia da diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico. Isto implica renunciar a qualquer epistemologia geral (SANTOS, 2010, p. 23).

O conceito de Ecologia de Saberes em substituição das monoculturas é fundamental no diálogo proposto com os sujeitos da presente pesquisa, quando, além das questões documentais e de currículo, relacionado à aplicação de maneira obrigatória da cultura e da história indígena em sala de aula, através da Lei nº 11.645/08, serão explicitadas as vozes dos sujeitos desta investigação, que compõem o um determinado contexto e universo geográfico, mas fazem parte de toda uma ecologia, uma rede de conhecimento global e infinita, em que “a ecologia dos saberes visa facilitar a constituição de sujeitos e coletivos que combinam a maior sobriedade na análise dos fatos com a intensificação da vontade da luta contra a opressão” (SANTOS, 2008, p. 165). Opressão esta que é resultante de hierarquias, do pensamento das hegemonias globais, que podem e devem ser contrapostas com outras e infinitas possibilidades e conceitos. Dentro dessa ecologia, estão presentes as categorias fundamentais em Boaventura de Sousa Santos, as ausências, as emergências e o processo de tradução.

2.3 EDUCAÇÃO INDÍGENA E A TRADUÇÃO CONTRA-HEGEMÔNICA

Boaventura Santos sempre compartilha a paixão pelas questões dos povos originários, a qual eu também compartilho. A tradução contra-hegemônica da resistência

e força das produções coletivas dentro da presente aproximação com o pós-colonialismo é intrinsecamente ligada ao protagonismo da cultura indígena, também presente nesta investigação por se tratar de um dos espaços da Educação do Campo.

Os camponeses, os povos indígenas e os imigrantes estrangeiros foram os grupos sociais mais diretamente atingidos pela homogeneização cultural, descaracterizadora das suas diferenças. Para além deles, outros grupos sociais discriminados por via de processos de exclusão, como as mulheres, os homossexuais (SANTOS, 2010, p 292).

Praticamente, o que conhecemos sobre os povos originários da América foi construído historicamente a partir de uma visão eurocêntrica (cultura europeia) do mundo. Trata-se de um conhecimento que vem de fora para dentro, repleto de preconceitos e de um paradigma moderno, totalmente diferente da matriz cultural dos povos originários. Os diversos saberes foram suprimidos durante anos, os conhecimentos indígenas foram incorporados pelos colonizadores, mas são considerados “aprimorados” ou simplesmente se realiza o ato de esquecer a real origem, e a apropriação de diversos conhecimentos acontece sem nenhum tipo de ética ou critério. “Modificar” ou “excluir” são termos constantes quando se estuda a cultura e história indígena.

Historicamente, por vários séculos, sua cultura e seus costumes foram deturpados e excluídos da chamada “sociedade ocidental”, que é considerada (por ela mesma) superior, dominante em relação as demais culturas, detentora do saber e dos avanços científicos. Sociedades e povos que não alcançaram os mesmos níveis de desenvolvimento tecnológico do Norte global foram submetidas à exploração, dentro de uma lógica de razão indolente, uma lógica que não enxerga as contribuições e as riquezas tecnológicas e culturais do restante do mundo, justamente por olhar, apenas, para si, essa é a base da crítica de Santos (2011) e a base para sua epistemologia do sul.

A razão indolente se manifesta de duas formas: razão proléptica e razão metonímica, denominação utilizada por Santos (2008), fazendo referência às figuras de linguagem *metonímia* e *prolepse*. A razão proléptica baseia-se em um pensamento linear no qual o futuro já está determinado nas ideias de progresso e produtividade, de acordo com o modelo de sociedade capitalista. A razão metonímica é obcecada pela ideia da totalidade sob a forma de ordem (MARINHO, 2014, p. 32).

Trabalhando com a perspectiva de Boaventura Sousa Santos, podemos repensar e criticar os paradigmas das monoculturas hegemônicas. Algumas lógicas ocidentais do Norte podem ser pensadas por um novo tipo de ótica, não mais, necessariamente, ligado à lógica da monocultura, da linearidade temporal histórica, do progresso, do avanço e da produtivista dentro do capitalismo.

Para Santos (2011), as monoculturas apresentam uma visão única da construção do conhecimento e de existência, não observa o outro, nem as diferentes formas de ser, *existir*, desperdiçando, assim, outras experiências sociais. A cultura dominante não pensa a não ser sobre “si”, não consegue conceber uma sociedade construída por diversas partes, apenas a tem como um bloco social dominante.

A proposta da Sociologia das Ausências, em Santos (2008), é justamente conhecer esse processo de ato de inclusão e de exclusão, julgando a partir de “si” o que deve ser válido ou não, conhecer este processo é a proposta da Sociologia das Ausências em Santos (2008), bem como reconhecer os processos de inclusão, de exclusão e perceber contribuições dos *povos originários* não dentro do paradigma ocidental, mas de uma matriz própria que não, apenas, reproduz, como também produz conhecimento, essa população do campo que está presente em nosso espaço acadêmico, principalmente nos últimos 20 anos, contribuindo para um modelo de educação menos vertical e mais democrático.

Tanto nas ausências quanto nas emergências, o olhar do pesquisador, dentro da subjetividade, porém com método científico, é o que possibilita observar e problematizar o campo de pesquisa. Enquanto, na sociologia das ausências, o que é produzido como não existente e embora marginalizado está disponível e é observável. Na sociologia das emergências, o que se procura identificar são as pistas, os sinais futuros, as possibilidades da pesquisa, como eles poderão ser apresentados e representados.

Nesta investigação, temos como um dos objetivos, dentro da análise do currículo, de normativas e de leis, entender o impacto das Leis nº10.639/03 e 11.645/08, e conhecer a realidade que temos, dentro do quantitativo e qualitativo, observando pistas e sinais. Como aponta Santos (2011), não queremos ser deterministas e racionais, mas, sim, ser razoáveis, procurando identificar práticas e saberes emergentes, dentro das políticas para uma educação contra-hegemônica, evidenciando suas diversas demodiversidades

É objetivo problematizar o pensamento hegemônico com uma diferenciada perspectiva educacional, social e cultural. Perceber as possibilidades de uma outra forma de olhar e estar no mundo, diferentes formas de racionalidades.

Ter a percepção de que o pensamento hegemônico não é completo, não basta por si, nem representa verdade absoluta é a principal função do trabalho da tradução. bem como não desperdiçar a experiência, observar dentro dos campos de poder dominante possibilidades de diálogo e trocas entre paradigmas não hegemônicos. Santos (2010) afirma que não há prática social ou um sujeito coletivo privilegiado em abstrato para conferir sentido e direção à história. Portanto, o trabalho de tradução é fundamental para definir de forma concreta, levando em consideração cada momento e contexto histórico, e quais as práticas com maior potencial contra-hegemônico.

É importante observar que para Santos “traduzir saberes em outros saberes, traduzir práticas e sujeitos de uns e de outros, é buscar inteligibilidade sem ‘canibalização’, sem homogeneização” (SANTOS, 2007, p. 39), podendo ser considerada como uma alternativa à globalização Neoliberal, a partir das redes de movimentos locais.

Entender o paradigma dos povos originários e que existe uma relação alternativa com o capital, com a terra, com a educação é compreender que os movimentos contra-hegemônicos não são meros reprodutores de cultura e de conhecimento dentro das linhas abissais. A contra-hegemonia pode agir nas contradições, produzindo, ressignificando e propondo um diálogo transcultural, dentro do mundo que historicamente busca um ser estritamente monocultural.

Partindo do pressuposto de que não existe cultura completa, a promoção do diálogo intercultural é fundamental, assim como perceber a produção de resistências e de inovações que não são absolutas, mas que se contrapõem ao Norte global, propondo diálogos e vários pensares. A tradução surge, então, como instrumento para organização dessas novas emergências, transformando-as em práticas e materialidades.

2.4 NOVAS POSSIBILIDADES DEMOCRÁTICAS: A DEMODIVERSIDADE NA UNI(DI)VERSIDADE

O que é demodiversidade? Antes de definir é importante perceber que o espaço da educação superior pública é centro de produção dos conhecimentos tradicionais e hegemônicos, mas não se resume a isso, pois é espaço e lugar de imaginar novas possibilidades, entre elas as de democracia, as de alternativas ao capitalismo hegemônico.

Durante décadas, o espaço universitário brasileiro ficou restrito e reservado aos herdeiros das elites econômicas, sendo o acesso em massa da população de baixa renda aos espaços acadêmicos um fenômeno social das últimas duas décadas, principalmente a partir dos anos 2000. Mesmo com este acesso das camadas mais populares ao ensino superior, as Universidades continuam preservando seus espaços reservados às elites. Principalmente nos cursos das áreas da Saúde e do Direito, a palavra diversidade ainda fica restrita à política de cotas raciais e econômicas.

Por esses motivos pensar uma Universidade que conte cole os paradigmas indígenas, das religiões afro-brasileiras, quilombolas e dos ciganos, entre outros é ainda um sonho, um caminhar bastante distante. Por isso, pode-se propor uma Universidade em que a ciência hegemônica possa dialogar com os conhecimentos contrahegemônicos, em que, por exemplo, os cursos, como o de Licenciatura em Pedagogia, ofereçam espaços para as diversas experiências, e não apenas ao conhecimento colonialista, eurocêntrico.

Para chegarmos a novos caminhos, a demodiversidade aparece como alternativa que aprimora os mecanismos de democracia, esta perspectiva, trazida por Santos(2018), as suas aproximações do campo pós-colonial, expressa ao mesmo tempo, ausências e emergências, pois atua em problemas crônicos, em que a democracia tradicional não conseguiu ou simplesmente não quis dar respostas. Rodriguez (2018) corrobora esse pensamento aos debates, trazendo para a discussão o conceito de demodiversidade e problematizando acerca de sua definição:

Demodiversidade? Que Significa? A multicitada definição inaugural corresponde a de Santos e Avritzer: ‘por demodiversidade entendemos a coexistência pacífica ou conflituosa de diferentes modelos e práticas democráticas’ (2002: 71). Esta (re)afirmação das democracias no plural

é importante porque implica assumir que não existe um modelo único e universal de democracia e que se chegue ou com o qual se deva parecer, mas, sim, diferentes concessões, instituições, práticas e saberes democráticos em permanente interação e disputa (RODRIGUEZ, 2018, p. 482).

Por democracia temos dois conceitos básicos e históricos, a democracia direta, aquela em que todos interferem diretamente nas decisões do coletivo, e a democracia representativa, em que um grupo de escolhidos define o que seria ou não melhor ou necessário para todos. Para Bobbio (2017), regime democrático é aquele que possui um conjunto de regras de procedimento para a formação de decisões coletivas, em que está prevista e facilitada a participação mais ampla possível dos interessados. A demodiversidade propõe não apenas o diálogo entre esses dois modelos democráticos, mas oferece um terceiro, o da democracia comunitária, em que grupos, por meio de eleição, designação ou nomeação, definem normas e procedimentos próprios, respeitando culturalmente as suas especificadas.

Os cursos de Pedagogia e de Pedagogia no Campo possuem uma tradição histórica de fazer o que é considerado “fora da curva”, campo de resistência social, étnico-racial e de gênero. Mais que imaginar, encontramos práticas como as incubadoras de Economia Popular Solidária, com disciplina específica (Educação, Economia Popular Solidária e Práticas Associativas), integrante do currículo do curso de Pedagogia do Campo, ministrado pela professora Dr.^a Gislaine da Nóbrega Chaves, e do INCUBES (Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Economia Solidária e Educação Popular).

No curso de Licenciatura em Pedagogia, a produção de artigos científicos que relacionam a preocupação com prática da formação docente e as questões étnico-raciais é uma constante nos diversos grupos de pesquisa, como o Grupo de Pesquisa sobre formação docente e o Grupo de Pesquisa sobre Inclusão, Exclusão e Diversidade, dos professores Dr.^a Janine Marta Coelho Rodrigues e Dr. Wilson Honorato Aragão, respectivamente.

2.4.1 Direitos Humanos e democracia

A hegemonia dos direitos humanos como linguagem de dignidade é hoje incontestável. No entanto, esta hegemonia convive com uma realidade perturbadora. A grande maioria da população mundial não é sujeito dos direitos humanos. (SANTOS, 2018, p. 42).

Infelizmente hoje, incrivelmente, até o incontestável se contesta, talvez e infelizmente a hegemonia dos Direitos Humanos como linguagem de dignidade está, cada vez mais, sendo atacada no Brasil e EUA, por exemplo, pelas forças conservadoras, que encontram, na disseminação de mentiras e da anticiência, narrativas para o ódio contra quem estuda ou milita nessa área.

Isso não anula a importância do campo dos Direitos Humanos, pelo contrário, reafirma a importância de se continuar combatendo o discurso fácil e vazio do “Direitos Humanos serve para defender bandido” ou “Direitos Humanos para humanos direitos”. Em uma democracia, o papel dos Direitos Humanos não é o de “selecionar” ou “favorecer” o chamado “cidadão de bem”, mas, sim, o de proteger os direitos fundamentais de todo e qualquer humano, principalmente dos que possuem menos oportunidade, menos visibilidade, ou dos excluídos.

Direitos Humanos, como afirma Boaventura Santos (2007), não é fácil de teorizar em nosso tempo, possuem problemas como o controle de suas estruturas pelas forças hegemônicas e as relações com o capital global, já que tendem a ser uma resposta forte para os problemas do mundo, problemas estes que, nem sempre ou quase nunca, realmente, interessam aos movimentos de poder vertical.

As tensões e as turbulências que historicamente acontecem dentro desse universo estão também presentes nos tratados e nos documentos internacionais, uma tensão entre o Sul periférico e o Norte capitalista, entre o ocidente global e o oriente global.

Não podemos pensar, apenas, em uma construção hegemônica dos Direitos Humanos, mas, sim, pensá-los de forma dinâmica, em que as lutas contra-hegemônicas e seus agentes estão presentes, ou, como afirma Flores (2009), um repúdio a um universalismo abstrato, que tem, no mínimo ético, um ponto de partida, e não de chegada, em que se busca não um universalismo absoluto, mas, sim, fruto de processos, conflitivos, discursivos, de confronto e de diálogo, um universalismo pluralista.

Diante disso, atitudes e discursos de desprezo aos Direitos Humanos e sua função social é uma preocupação expressa no preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos do Humanos em que:

Considerando que o desprezo e o desrespeito pelos direitos humanos resultaram em atos bárbaros que ultrajaram a consciência da Humanidade e que o advento de um mundo no qual os seres humanos gozem de liberdade de expressão e de crença e da liberdade do medo e da miséria, foi proclamado como a mais alta aspiração do homem comum.

Considerando que é essencial, para que o Homem não seja obrigado a recorrer, como último recurso, à rebelião contra a tirania e a opressão, que os direitos humanos sejam protegidos pelo estado de direito (ONU,1948).

No entanto, os Direitos Humanos, tradicionalmente, com um caráter extremamente hegemônico dos países do Norte global, capitalista, não conseguem dar respostas à grande parte dos problemas e dos conflitos, não negando a importância de documentos como a DUDH, mas, na perspectiva da demodiversidade, os Direitos Humanos contra-hegemônicos ganham uma importância nesse aprimoramento democrático.

Essa busca por um melhor diálogo necessita pôr em dúvida as concepções dos Direitos Humanos ligados à sua matriz liberal Santos (2018), em seguida é necessário observar que a vitória dos Direitos Humanos não é um bem humano incondicional, mas, sim, ligado a uma série de tensões, de progressos e de retrocessos.

Aqui, mais uma vez, a presente investigação se posiciona. Neste capítulo inicial, tive como intenção deixar evidente os caminhos da pesquisa e principalmente situar os trabalhos dentro do campo das Políticas Educacionais, em que a perspectiva pós-colonial de conhecer e de valorizar o conhecimento contra-hegemônico é o “Sul”, o caminho proposto por mim para uma Uni(di)versidade, e, consequentemente, para os cursos de Licenciatura em Pedagogia e de Educação do Campo, com base na demodiversidade, na produção acadêmica através do diálogo e do aprimoramento democrático.

No continente latino-americano, o reconhecimento dos direitos coletivos dos povos indígenas e afrodescendentes tem tido especial visibilidade política e torna-se particularmente polêmico sempre que se traduz em ações afirmativas, em revisões profundas da história nacional, dos sistemas de educação e de saúde, em autonomias administrativas, em direitos coletivos a terra e ao território. (SANTOS, 2018, p. 64).

A partir da busca por um aprimoramento dos Direitos Humanos, do diálogo com os pensamentos contra-hegemônicos e dessa citação acima, podemos, então, chegar ao nosso contexto de influência. Qual o atual cenário da educação brasileira e as

normativas internacionais e nacionais relacionadas as questões étnico-raciais influenciam a realidade da Universidade Federal da Paraíba e dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Pedagogia do Campo? Isso é o que veremos no capítulo a seguir.

3. CONTEXTO DE INFLUÊNCIA: POR UMA NÃO CURVATURA DAS “MINORIAS”

3.1 DEMOCRACIA E CIDADANIA: AVANÇOS PROGRESSISTAS ÀS AMEAÇAS DO CONSERVADORISMO

O Brasil, desde o início do período republicano, em 1889, alternou momentos de maior aproximação com as questões democráticas com períodos de contestação dessa democracia liberal e moderna. Após o fim da ditadura militar, em 1989, o país viveu um movimento de inclusão social de grupos extremamente esquecidos e marginalizados, em que questionar era preciso para transformar a educação, as políticas educacionais e o currículo, como afirma:

Ao contrário, a educação estimulada por uma construção curricular problematizadora deve ser coletiva, fundada em problemas e perguntas entre as quais: Aprende-se individualmente ou coletivamente? O conhecimento é neutro? Quem deve escolher os conteúdos programáticos, metodologias, comportamentos e procedimentos? O conhecimento dos alunos parte de currículo, é respeitado? (SCOCUGLIA, 2011, p. 105).

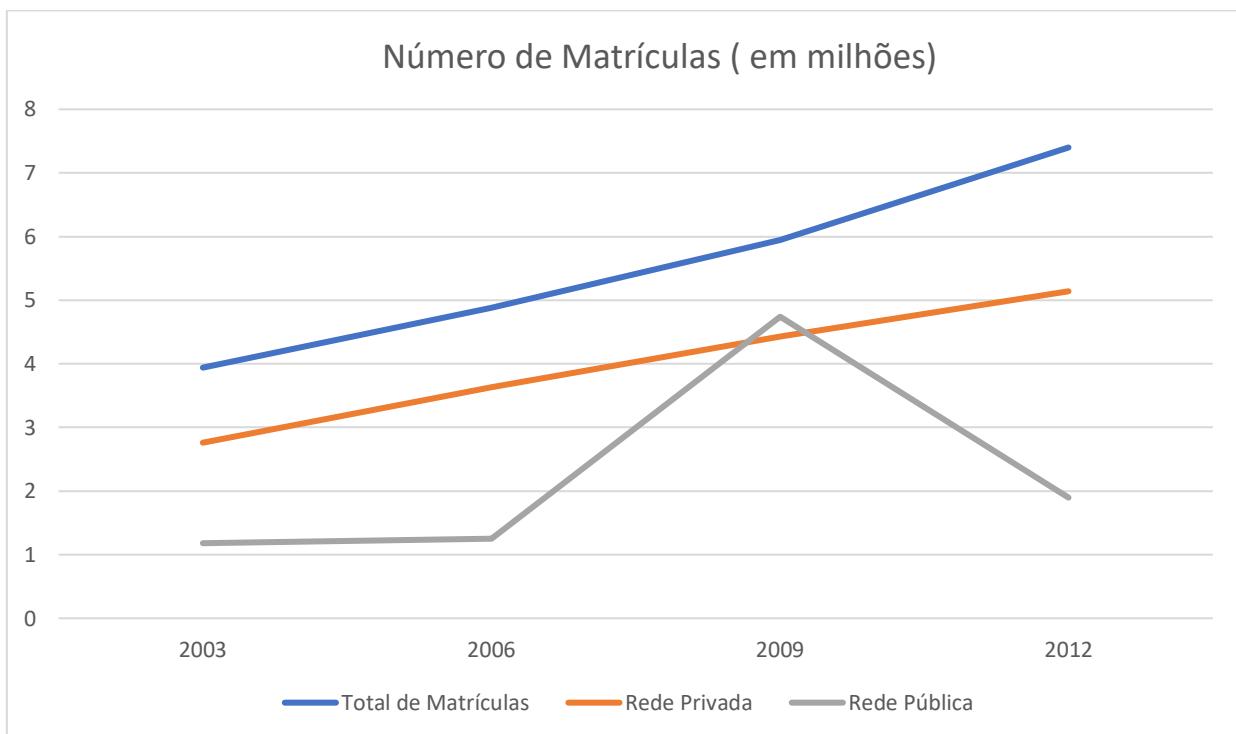
Se antes a resposta para essas perguntas eram dadas quase que exclusivamente pela influência do poder hegemônico na educação, a partir dos anos 1990 e por quase três décadas, metade desse período extremamente progressista, os avanços nas liberdades dos grupos contra-hegemônicos pareciam consolidados e definitivamente conquistados. Grupos sociais, como movimento negro, feminista, indígena, LGBTQIA+, dialogavam com o Estado, avançando, assim, em políticas públicas efetivas.

A educação fez parte dessas séries de mudanças, a inclusão de temas, como o étnico-racial e de gênero, foram gradativamente ganhando espaço nas pesquisas acadêmicas e dentro das salas de aula do ensino básico. As produções de materiais didáticos produzidos por ONGs e por movimentos sociais passam a incorporar o material das escolas públicas de ensino básico do país. Mesmo contrariando interesses do grande capital, passos em direção a mudança eram constantes, as modificações e as inclusões na LDB da educação, como a Lei nº 10.639/03, é um bom exemplo deste momento.

Entre 2003 e 2014, a política educacional do Estado brasileiro para o ensino superior teve como base, como afirma Carvalho (2014), sete pilares: autonomia, centralização do poder decisório, avaliação, formação de professores, flexibilização

curricular, expansão e financiamento, todos estes funcionando como um conjunto sistêmico. Foram criadas 18 novas Universidades Federais e 173 *campus* universitários, e houve a duplicação do acesso ao ensino superior público e privado, além das bolsas, como Prouni do ano de 2004, como podemos ver nos gráficos abaixo.

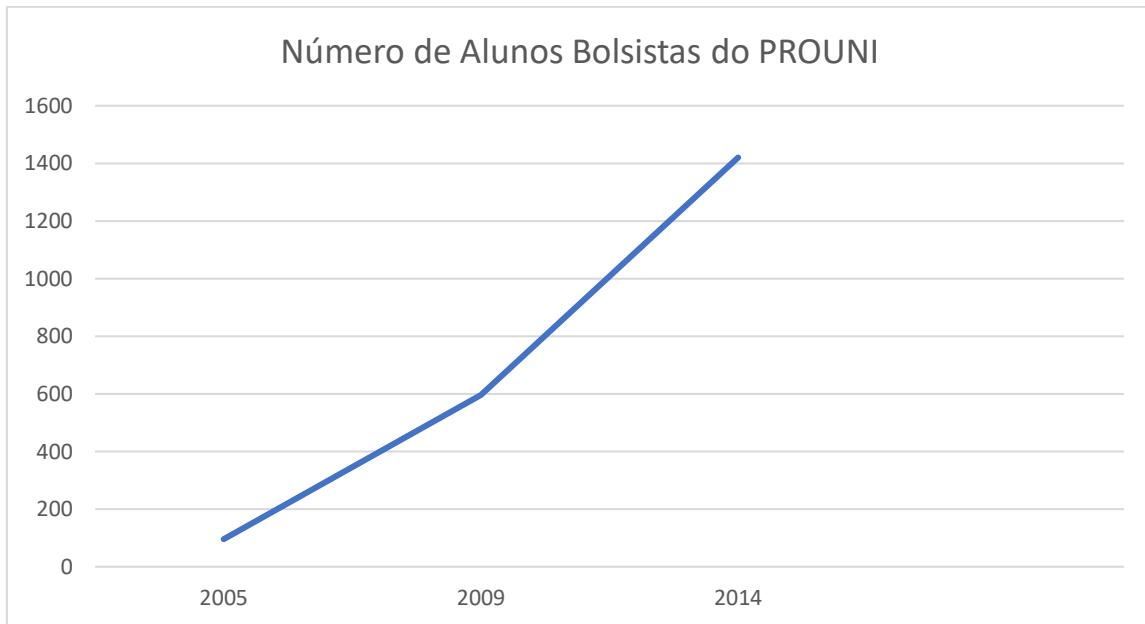
Gráfico 1: Número de Matrículas entre 2003 e 2012.



Fonte: INEP/CENSUP (2015).

	Total de Matrículas	Rede Privada	Rede Pública
2003	3,94	2,76	1,18
2006	4,88	3,63	1,25
2009	5,95	4,43	4,74
2012	7,4	5,14	1,9

Gráfico 2: Número de Alunos no PROUNI entre 2005 e 2014.



Fonte: SISPROUNI (2015).

	Total de Matrículas
2005	95,611
2009	596,186
2014	1.420,30

A presente investigação fala de democracia, democracias, plural e diversa , sua produção e ressignificação pelas práticas sociais e políticas em educação, um desses pilares listados acima, formação pressupõe investimentos, financiamentos. Durante os dois mandatos do governo Lula, o crescimento dos cursos de nível superior foi de 73%, além da modalidade presencial, os cursos a distância, conhecidos hoje como EAD, tiveram um crescimento extremamente expressivo, com a participação das instituições públicas e privadas.

Em 2005, foi criado o programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), com o intuito de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País. Dentre os objetivos principais, estava o de oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores em serviço da rede pública de educação básica. (CARVALHO, 2014, p. 217).

O Sistema UAB foi instituído, oficialmente, em junho de 2006, pelo Decreto Presidencial nº 5.800, foi e é extremamente importante para a formação dos profissionais

da educação, com o apoio das instituições públicas de ensino superior. Atualmente, o sistema é regulamentado pela Portaria CAPES nº 232 de 2019, pela Portaria CAPES nº 102, também de 2019, e pela Portaria CAPES nº 218 do ano de 2018.

A expansão do sistema presencial e por EAD possibilitou um crescimento no número de professores graduados e da formação continuada e fez diálogo e conexões com um Brasil mais progressista. Nesse mesmo período, aconteceu a efetivação das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 que contemplaram a inclusão obrigatória, nos currículos da educação básica, a cultura e a história dos afro-brasileiros e dos indígenas, além da política de cotas sociais e raciais, destinando parte importante das vagas das Universidades públicas para minorias étnicas e raciais.

Os frutos da política educacional da primeira década do século XXI se evidenciaram fortemente entre 2010 e 2017. Nesse período, o número de indígenas ingressantes no ensino superior saltou de 2.723 para 25.670, segundo dados disponíveis no Censo da Educação Superior. Muito desse resultado foi devido ao aumento da porcentagem de 12,5% para 50% de vagas destinadas por cotas no processo seletivo (ENEM ou Vestibular), como também por ações específicas de algumas instituições pelo país, como o Vestibular para os Povos Indígenas da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e da Universidade Estadual de São Carlos (UFSCar).

A seguir, no levantamento dos cursos mais procurados por alunos indígenas nos processos seletivos, modalidade presencial e a distância, pode-se notar que, principalmente por EAD, a formação pedagógica e de formação de professores assumem o protagonismo e evidenciam a importância desse eixo nas políticas educacionais do Brasil.

Tabela 3

Presenciais	EaD
1. Direito	1. Pedagogia
2. Enfermagem	2. Ciências Contábeis
3. Administração	3. Administração
4. Psicologia	4. Nutrição
5. Pedagogia	5. Gestão de Pessoal/Recursos Humanos
6. Farmácia	6. Formação de Professor de Língua/Literatura Estrangeira Moderna
7. Fisioterapia	7. Empreendedorismo
8. Engenharia Civil	8. Engenharia Civil
9. Ciências Contábeis	9. Formação de Professor de Língua/Literatura Vernácula (Português)

No entanto, nesse mesmo período, principalmente desde 2014, uma série de ataques a estes avanços colocaram em dúvida não só o campo da ciência como também o do profissional de educação. Movimentos como o Escola Sem Partido, na contramão das bases democráticas, propõem o fim da liberdade de cátedra. Esta temática e a sua relação entre democracia e cidadania será aprofundado nos subtópicos seguintes.

A pandemia de 2020 acelerou esse processo de virtualização do ensino superior, segundo o Mapa do ensino superior no Brasil de 2021, do Instituto Semesp. Em 2019, houve um crescimento de 19,1% do EAD no Brasil. A projeção para 2020 e 2021 deve passar dos 30% de crescimento. Esses dados são fundamentais para entendermos a importância da resistência do ensino público superior presencial e de suas práticas impossíveis de serem replicadas no ensino a distância, principalmente no setor privado.

3.1.1 Governo Bolsonaro e Escola Sem Partido: ataques à Universidade pública

O fundamentalismo religioso tornou-se uma força política no Brasil a partir dos anos 1990, sobretudo com o investimento das igrejas neopentecostais em prol da eleição de seus pastores (ORO, 2003; MACHADO, 2006). Por vezes se fala na “bancada evangélica”, mas a expressão não apenas ignora diferenças entre as denominações protestantes como deixa de lado a importante presença do setor mais conservador da Igreja Católica. O fundamentalismo se define pela percepção de que há uma verdade revelada que anula qualquer possibilidade de debate (MIGUEL, 2016, p.15).

O ano de 2014 representou uma virada no campo político nacional com uma crise financeira que contribuiu decisivamente para a adesão popular em protestos contra o segundo governo Dilma Rousseff. O que poderia ser apenas um descontentamento com a atual gestora do executivo ganhou corpo de diversas maneiras, e o discurso aparentemente liberal da economia, veio acompanhado de um forte discurso contra as esquerdas, contra o marxismo e contra as aproximações de parte da sociedade civil com esse viés político, que vem acompanhado do discurso liberal, vazio, mas com forte apelo a uma educação para os novos tempos do “empreendedorismo” ou do “sair da zona de conforto”, sobre esse discurso Zizek afirma que:

Contra esta convicção, toda enumeração de “dados puros” provou-se inútil. Aqui estamos no verdadeiro centro nervoso da ideologia liberal: a liberdade de escolha, fundamentada na noção de sujeito “psicológico”, dotada de propensões que ele ou ela esforçam-se para concretizar. E isto se mantém especialmente nos dias de hoje, na era da “sociedade do risco”, na qual a ideologia dominante se esforça para nos vender as mesmas inseguranças causadas pelo desmantelamento do Welfare State como se fossem oportunidades para novas liberdades. Se a flexibilização do trabalho significa que você tem que mudar de emprego todos os anos, por que não ver isto como uma liberação dos constrangimentos de uma carreira permanente, uma chance de se reinventar e de desenvolver o potencial oculto de sua personalidade? (ZIZEK, 2010,p.15)

Não demorou muito até que a educação e principalmente os educadores virassem alvo da agenda política presente no projeto de Brasil dos conservadores, grupos que definem a si mesmos como liberais na economia e conservadores nos costumes, que se aproveitam das crises econômicas para radicalizar o discurso. Não obstante a falta de coerência teórica desses grupos, os educadores, com viés e aproximações com a esquerda, foram responsabilizados pelo fracasso educacional. Nesse período, Paulo Freire, patrono da educação no Brasil e um dos mais influentes educadores do mundo, vira símbolo do fracasso ideológico e um dos pais dos “professores doutrinadores”.

Tais professores são acusados de levar o marxismo para suas salas de aula. São também eles que reproduzem a ideologia de gênero, “desviando” as crianças para o caminho do pecado. Ao mesmo tempo em que o discurso contra a doutrinação ganha as ruas, no Congresso Nacional, em Brasília, diversos projetos de lei são protocolados tentando impedir a chamada doutrinação marxista em sala de aula, contrariando, assim, a liberdade de cátedra. Como afirma Miguel (2016), os discursos reacionários provêm, no caso brasileiro, de uma conjugação heteróclita entre o “libertarianismo”, o fundamentalismo religioso e o antigo anticomunismo.

Nesse mesmo período, ressurge um antigo e esquecido teórico da direita conservadora brasileira, o autointitulado filósofo Olavo de Carvalho. Com seu discurso cristão fundamentalista, armamentista e anticomunista, se alinha a um movimento que surgiu em 2004, fundado pelo advogado Miguel Nagib, e que, até o momento, encontrava-se adormecido e desconhecido do grande público, o Movimento Escola Sem Partido (MESP). Em meio a essa ocorrência, Miguel (2016) considera que:

A fusão da denúncia da doutrinação marxista de inspiração gramsciana com a oposição à “ideologia de gênero” obedeceu, assim, ao senso de oportunidade do MESP. Deu a ele aliados de peso, uma capilaridade com a qual nem poderia sonhar e um discurso com ressonância popular muito

mais imediata. A confluência foi facilitada graças ao trabalho de propagandistas da extrema-direita, em particular os alinhados a Olavo de Carvalho, para quem a dissolução da moral sexual convencional é um passo da estratégia comunista (MIGUEL, 2016, p. 35).

Tanto Olavo de Carvalho quanto o MESP fortaleceram seu discurso de oposição à educação progressista e aos “educadores doutrinadores”, no entanto decidiram por escolher caminhos distintos para alcançar tais objetivos, e, após o Impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, o MESP tenta aproximação com o novo Presidente da República, Michel Temer e seu novo Ministro da Educação, Mendonça Filho, contudo, devido aos diversos problemas políticos e aos escândalos de corrupção do novo governo, a atuação prática dos parlamentares apoiadores do MESP foi quase inexistente, o que não enfraqueceu o movimento, que rapidamente encontrou um amplificador das ideias do movimento no então candidato à presidência, o ultradireitista e conservador Jair Messias Bolsonaro que tem como “guru” o próprio Olavo de Carvalho.

Chega-se então ao ano de 2019, quando o candidato Jair Messias Bolsonaro é elevado ao cargo Presidente da República e, com ele, o MESP, Olavo de Carvalho e a bancada conservadora do Congresso Nacional, agora, fazem parte não só do comando do pensamento hegemônico, como possuem o poder e os aparelhos de Estado.

Após um início conturbado com o Professor Ricardo Vélez como Ministro da Educação, demitido após poucos meses no cargo, o projeto de destruição da Universidade pública e de áreas como a de Humanas, segue a todo vapor. Durante o comando do ex-Ministro Abraham Weintraub, em apenas 7 meses, o então governo já fez cortes da ordem de 1 bilhão de Reais na educação, bem como tem retido, todos os meses, 30% do orçamento não obrigatório das Universidades e dos Institutos Federais de ensino, além de iniciar um desmonte da Capes e do CNPQ, responsáveis pelo financiamento da pesquisa em todos os níveis, principalmente no Mestrado e no Doutorado.

Em relação a essa questão, Santos (2019) acredita que:

Estamos a enfrentar, nesse momento que há um círculo reacionário de forças ultraconservadoras no mundo e que estão a tentar dominar o espaço político, de alguma maneira a destruir (por via democrática, temos que admitir) a democracia, usando mecanismos, que por via da manipulação da opinião pública, ou manipulação massiva e usando redes sociais, consegue distorcer a opinião pública, criar um clima viável e promover que, indivíduos, que são do sistema, se apresentem como anti-sistema para salvar seu país (SANTOS, 2019, p. 2).

A seguir, na Tabela 4, apresentamos a evolução dos cortes de orçamento no Ministério da Educação entre 2016 e 2022, com a diferença entre o orçamento previsto, ou seja, aquele que seria disponibilizado e o executado – aquele que realmente foi gasto ou investido do total de orçamento previsto.

Tabela 4: Orçamento do MEC (em bilhões de reais)

ANO	PREVISÃO	EXECUTADO
2015	174,4	114,9
2016	158,2	129,9
2017	140,84	126,22
2018	139,91	120,22
2019	149,74	119,77
2020	142,11	114,25
2021	145,70	90,29
2022	134,6	

Fonte: MEC, TODOS PELA EDUCAÇÃO (INDICAR O ANO).

E o que tudo isso tem a ver com o tema da presente investigação? Tudo! Não só como contexto de influência que a Universidade Federal da Paraíba tem que enfrentar, não só pelo contingenciamento das despesas, corte em áreas de pesquisa, mas principalmente pela tentativa de novamente marginalizar os movimentos contrahegemônicos, como o indígena, pois o ataque acontece em todos os níveis, da educação a posse de terras.

Apenas em 2021, as Universidades federais tiveram um corte de 18,16% no orçamento discricionário, podendo afetar mais de 70 mil pesquisas científicas no Brasil. O profissional da educação formado em Universidades federais, como a UFPB, também sofre as consequências com mais uma marginalização da profissão, em que o professor é constantemente perseguido por grupos, como o MESP, e pela própria sociedade civil – parte dela manipulada por informações distorcidas e até mesmo mentirosas.

3.2 DEMOCRACIA E CIDADANIA ÉTNICO-RACIAL: ABORDAGEM PÓS-COLONIAL

Com isso o Brasil começou a se transformar em uma democracia com traços participativos no final dos anos 1980. Os anos 1990 tornaram o país um laboratório com muitas práticas participativas. (AVRITZER, apud SANTOS, 2018, p. 287).

As Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 são frutos de uma série de resistências, de pequenos passos, lentos, mas constantes dentro do universo da afirmação dos Direitos Humanos dos afro-brasileiros e dos indígenas. Nesse tópico, iremos analisar e caracterizar a dimensão legal e dos documentos que contribuíram para a construção de uma legislação que evidencia e afirma a educação das relações étnico-raciais.

Apresentamos, inicialmente, a perspectiva de Boaventura de Sousa Santos sobre os conceitos de democracia e de cidadania moderna, depois seguimos pelos principais documentos e tratados internacionais, nacionais e locais e pelos impactos dentro da educação e dos povos indígenas na tentativa de o mundo e os Estados se adequarem às vozes que reivindicam um novo modelo de emancipação social através da periferia, nesse conflito entre as emergências sociais e teóricas.

Boaventura de Sousa Santos (2008) define que o projeto sociocultural da modernidade é sustentado por dois pilares, o da Regulação e o da Emancipação. O primeiro pode ser observado no que é chamado de contrato social, que é uma relação estabelecida por homens livres, que, segundo Rousseau, deve servir para maximizar a liberdade.

O problema do contrato social moderno está, primeiro, que ele assenta seu critério na inclusão. No entanto, o processo de inclusão precisa, ao mesmo tempo, excluir. Santos (2008) afirma que o contrato social leva em consideração a relação entre indivíduos e suas associações, deixando, assim, a natureza de fora desse universo. A única natureza que importa é a humana, e esta deve servir para ser domesticada pelo Estado.

O segundo aspecto apresentado por Santos (2008) é que o conceito de cidadania que está relacionado intrincadamente com a noção de territorialidade, ou seja, tudo que é considerado externo ao cidadão é sumariamente excluído, às vezes, inclusive, maiorias étnicas.

Esses problemas conceituais do contrato social moderno se evidenciam em relação às sociedades quilombolas e indígenas, já que são povos “classificados” como estranhos em relação à sociedade do Estado-Nação, não fazendo parte dos heróis que construíram as bases da sociedade ocidental, “branca e superior”, na modernidade, como afirma Santos:

Por todas estas razões a nova contratualização é, enquanto contratualização social, um falso contrato, uma mera aparência de

compromisso constituído por condições impostas sem discussão ao parceiro mais fraco no contrato, a nova contratualização configura a reemergência do status, ou seja, dos princípios de ordenação hierárquica pré-moderna onde as condições das relações sociais estavam diretamente ligadas às posições das partes na hierarquia social. (SANTOS, 2010, p. 327).

Sobre os efeitos da desigualdade, ele segue:

O status agora é apenas o efeito da enorme desigualdade de poder econômico entre as partes no contrato individual e na capacidade que tal desigualdade dá à parte mais forte para impor sem discussão as condições que lhe são mais favoráveis. (SANTOS, 2010, p. 327).

O conflito surge nos dois aspectos relacionados por Santos (1991): primeiro, a relação entre indivíduo e natureza é indissociável para os indígenas, não leva em consideração, apenas, o que é ou não humano. Segundo, por não serem considerados durante séculos donos do território, a partir do processo de colonização, os indígenas tiveram seu pertencimento ao território negado, consequentemente, também a noção de cidadãos brasileiros, fato que influencia inclusive o campo educacional. Não é por acaso que, apenas com a chamada Constituição Cidadã de 1988, as questões relacionadas à educação dos povos indígenas ganharam uma atenção oficial do Estado.

A cidadania, inicialmente, após a redemocratização do Brasil, representou garantia de direitos (ao menos jurídicos) e mais transparência nas ações governamentais que afetam diretamente a população. Com ela, os brasileiros passaram a ter direito ao *Habeas Data*. Isto garantiu a todo cidadão o direito aos dados a seu respeito em posse dos arquivos governamentais. Trabalhadores passaram, também, a ter o direito de greve; a jornada de trabalho, que era de 48 horas semanais, foi reduzida para 44 horas; licença maternidade de 90 para 120 dias. Além disso, todo brasileiro acima de 16 anos passou a ter o direito ao voto para escolher seus governantes e seus representantes.

O espaço da cidadania, embora assente no poder coercitivo do Estado, maximiza o seu desenvolvimento potencial através da legitimação e da hegemonia, ao passo que o espaço da comunidade afirma-se como dotado de legitimidade original, mas recorre frequentemente à coerção para maximizar o seu desenvolvimento potencial (SANTOS; CHAUÍ 2013, p. 283)

A afirmação de cidadania indígena e quilombola influí diretamente na participação desses povos na chamada democracia moderna. Para Boaventura de Sousa Santos (1991), a democracia oferece, hoje, a sua forma representativa como o único regime

político que apresenta a liberdade como pilar. No entanto, esse modelo de democracia dá sinais, cada vez mais, evidentes de saturação, pois os grupos excluídos historicamente continuam a não ter voz.

No Brasil, essa relação com os indígenas e os quilombolas é bastante evidente. Mesmo com a noção de cidadania, esses povos continuam sem conseguir garantir representatividade no Estado Democrático de Direito. Interessante que quase a totalidade das leis serve para assegurar a cidadania indígena, incluindo as questões relacionadas à educação. No entanto, aplica-se o seguinte critério contraditório: o indígena é reconhecido como seguimento historicamente prejudicado e esquecido, onde sua cultura foi e é massacrada pelos paradigmas modernos. É lhe assegurado, nas políticas em educação afirmativas, uma porcentagem no processo seletivo das Universidades. Nesse momento, o indígena é visto como parte, ao mesmo tempo, não é assegurado à essa população garantias à participação na democracia representativa, por exemplo, assegurando vagas no legislativo para eleição de membros indígenas. Nesse momento, a população é considerada como um todo, ou seja, seu direito está estabelecido pelo voto direto, assim como qualquer cidadão brasileiro, desconsiderando-se, assim, o processo de exclusão histórica.

Ao consistir em direitos e deveres, a cidadania enriquece a subjetividade e abre-lhe novos horizontes de auto-realização, mas por outro lado, ao fazê-lo por via de direitos e deveres gerais e abstratos que reduzem a individualidade ao que nela há de universal, transforma os sujeitos em unidades iguais e intercambiáveis no interior de administrações burocráticas públicas e privadas, receptáculos passivos de estratégias de produção, enquanto força de trabalho, de estratégias de dominação enquanto consumidores, e de estratégias de dominação enquanto da democracia de massas. (SANTOS, 1991, p. 141).

Dessa maneira, a busca por uma cidadania e por uma identidade indígena ou quilombola, a partir da autodeterminação, que só é possível a partir da produção de conhecimentos contra-hegemônicos, é fundamental para a produção e para a execução da práticas de novas possibilidades democráticas, alternativas à democracia do *status quo*.

3.3 NORMATIVAS INTERNACIONAIS EM EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

A dimensão legal internacional que fornece base às políticas educacionais e de Direitos Humanos no Brasil é fundamental para entendermos os fundamentos de leis como a nº 11.645/08, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileiro e indígena nos currículos de História e de Artes. A construção do conceito de paz e respeito internacional pós-guerra, que emergiu de maneira expressiva na segunda metade do século XX, tendo como base a Declaração Universal dos Direitos Humanos do ano de 1948, é base de uma efetivação de um Estado democrático que ofereça a possibilidade do exercício de cidadania. Ressaltando que as reflexões relacionadas aos documentos têm como objetivo não uma exaltação hegemônica dos documentos, mas, sim, uma leitura contra-hegemônica.

O Pós-Segunda Guerra provoca culturalmente uma série de movimentos sociais e de reivindicações por proteção oficial internacional a grupos historicamente excluídos. Os diversos documentos aqui apresentados fazem parte de um processo articulado e constante de criação dessa rede internacional de proteção, essa rede que inclui a educação e, por isso, é fundamental para um entendimento mais amplo da Lei 11.645/08.

Artigo 26

2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. (ONU, 1948).

Os diversos tratados aqui analisados não representam, apenas, os anseios e as vontades das grandes estruturas de poder, como os Estados, mas, sim, o resultado de resistências e de lutas das culturas e das populações historicamente marginalizadas. Mesmo que organizações internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU), tenham uma construção e uma estrutura de poder com base nas concepções dominantes do Norte do globo, foram os movimentos de resistência e de contra-globalização que propiciam o constante aperfeiçoamento dos Direitos Humanos.

Sempre que são parte de lutas contra-hegemónicas – seja luta pelo cancelamento da dívida dos países pobres, seja pela reforma agrária, ou ainda pelos direitos coletivos dos povos indígenas – os direitos humanos são submetidos a um trabalho de reconstrução política e filosófica que torna mais visível e mais condenável a discrepância entre princípios e práticas, fazendo dela o quadro político das lutas. Na medida em que tal sucede, caminhar pelas avenidas do cemitério das promessas traídas

torna-se mais arriscado para os empresários dos direitos humanos hegemónicos (SANTOS, 2007, p. 28).

Uma educação voltada à população indígena no Brasil existe desde o princípio do projeto de colonização portuguesa na Colônia brasileira. Escritos de Jesuítas famosos, como o Padre José de Anchieta, já mostravam as questões e as preocupações específicas em relação à cultura e à educação dos povos que habitavam o território brasileiro. A intenção da formação Jesuítica, que era extremamente rígida, era a de adequar as “culturas diferentes” à lógica e aos interesses eurocêntricos. Esse curso elementar, secundário e superior era oferecido a colonos, filhos de portugueses, escravos (alforriados) e curumins (pequenos índios).

Converter os “bárbaros da terra” e reconverter os colonos portugueses às teses teológicas que a santa madre igreja católica, apostólica e romana havia aprovado no Concílio de Trento (1545-1563): eis o grande sentido da missão evangelizadora dos padres da Companhia de Jesus nos trópicos americanos. Ou como proferiu o próprio Vieira (1945, p. 442) acerca da vocação docente dos inacianos em outro discurso religioso: “tomou Sto. Ignacio as escolas e a criação dos moços. Para que? Para que nas prensas das letras se lhes imprimam os bons costumes, e estudando as humanas aprendam a ser homens” cristãos (FERREIRA, 2007, p. 22).

O estudo da gramática era em latim e de obras greco-latinas, no qual os melhores eram selecionados e, ao fim de vários anos de estudo, também auxiliavam nesse modelo de educação Jesuítica. Paiva (2000), em seu texto *Educação Jesuítica no Brasil Colônia*, mostra que, apesar da preocupação em instruir de conhecimentos básicos os índios, a questão da diferença e da especificidade cultural não era levada em consideração pelos Jesuítas, que estavam mais preocupados em domesticar e em adequar que instruir.

Assim, como este modelo de educação, diversos outros foram pensados e desenvolvidos durante séculos no território brasileiro, mas sempre considerando o indígena como o “outro” a ser integrado à sociedade. O que diferencia a construção da Lei nº 11.645/08 é o caráter de respeito cultural e de equiparação do indígena como parte fundamental da sociedade brasileira, baseado legalmente em documentos internacionais, estes com a intenção de criar um modelo global de Direitos Humanos, pensamento que se solidificou de maneira intensa a partir do fim da Segunda Guerra Mundial e da criação da ONU.

Os tratados internacionais, enquanto acordos internacionais juridicamente obrigatórios e vinculantes constituem a principal fonte de obrigação do Direito Internacional. O termo “tratado” é um termo genérico, usado para incluir as Convenções, os Pactos, as Cartas e demais acordos internacionais. (PIOVESAN, 2012, p. 73).

TABELA 5: Principais Declarações, Convenções e Tratados que influenciaram as Normativas Internacionais relacionados aos povos indígenas e à Educação

Documento	Ano
Declaração Universal dos Direitos Humanos	1948
Convenção da UNESCO relativa à luta contra as discriminações na esfera do ensino	1960
Primeira Conferência Mundial de Direitos Humanos	1968
Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial	1968
Convenção Americana de Direitos Humanos	1969
Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais	1978
Convenção Relativa aos Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes (169º OIT)	1989
Segunda Conferência Mundial de Direitos Humanos	1993
Declaração de Princípios sobre a Tolerância	1995
Declaração Mundial sobre Educação para Todos	1990, 1993, 2000
Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas	2007

Fonte:

3.3.1 Convenção da Unesco/ONU relativa à luta contra as discriminações na esfera do ensino e Pacto de San Jose da Costa Rica

Não é possível pensar educação das relações étnico-raciais sem abordar a discriminação e a exclusão dentro do campo educacional, fortemente reproduzida em relação aos povos vulneráveis. A Convenção da UNESCO relativa à luta contra as discriminações na esperança do ensino de 1960 procurou debater e criar parâmetros internacionais, para que a Declaração Universal de Direitos Humanos em seu princípio de não discriminação e de direito de todos à educação fossem contemplados.

Entrou em vigor em 22 de Maio de 1962, uma contribuição fundamental para o futuro da política de inclusão étnico-racial. Pela primeira vez, o conceito de discriminação aplicou-se internacionalmente aos países integrantes da ONU, com determinações específicas para a eliminação da exclusão da diferença entre povos, raças e culturas, combatendo o racismo institucional incluindo a escola como lugar da diversidade étnico-racial e de novas sociabilidades.

TABELA 6

Artigo 1
<p>§1º Aos efeitos da presente Convenção, se entende por discriminação toda distinção, exclusão, limitação ou preferência fundada na raça, na cor, no sexo, no idioma, na religião, nas opiniões políticas ou de qualquer outra índole, na origem nacional ou social, na posição econômica ou o nascimento, que tenha por finalidade ou por efeito destruir ou alterar a igualdade de tratamento na esfera do ensino, e, em especial:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Excluir uma pessoa ou um grupo de acesso aos diversos graus e tipos de ensino; b) Limitar a um nível inferior a educação de uma pessoa ou de um grupo; c) A reserva do previsto no artigo 2 da presente Convenção, instituir ou manter sistemas ou estabelecimentos de ensino separados para pessoas ou grupos; d) Colocar uma pessoa ou um grupo em uma situação incompatível com a dignidade humana.
<p>§2º Aos efeitos da presente Convenção, a palavra “ensino” se refere em seus diversos tipos e graus, e compreende o acesso ao ensino, ao nível e à qualidade desta e as condições em que se dá. (UNESCO, 1960)</p>

Fonte:

A Conferência solidifica o princípio fundamental da igualdade de oportunidades, lembrando que em 1960 o mundo pós-guerra vive a esperança da superação da desigualdade entre povos, resultante da repulsa frente ao Nazismo e, ao mesmo tempo, a tensão da divisão do mundo entre o Bloco Capitalista, liderado pelos Estados Unidos, e o Bloco Socialista da União Soviética. O princípio da não discriminação carrega internamente a questão da igualdade para acesso, para permanência e para progressão dentro do campo educacional.

Essas diretrizes da UNESCO são fundamentais. Junto com o Banco Mundial, na década de 90, construíram os parâmetros da educação neoliberal, fortemente implementadas na América Latina, inclusive no Brasil, com o suporte do financiamento da educação. Borges (2010) mostra a articulação da política Banco-Mundial/UNESCO, como elas relacionam a educação com as demandas de competitividade do desenvolvimento econômico capitalista. Essas recomendações passaram por todos os níveis da educação, do ensino básico ao Superior.

As Leis nº10.639 e 11.645/08 também efetivaram, no âmbito da política educacional, o cumprimento tardio do artigo 26 da Convenção Americana de Direitos Humanos. Também chamada de Pacto de San José da Costa Rica, é um tratado internacional entre os países-membros da Organização dos Estados Americanos e que foi subscrita durante a Conferência Especializada Interamericana de Direitos Humanos, de 22 de novembro de 1969, na cidade de San José da Costa Rica, e entrou em vigor em 18 de julho de 1978. É uma das bases do sistema interamericano de proteção dos Direitos Humanos. O Pacto assinado em 1969, apenas, foi oficializado pelo Estado

brasileiro após a redemocratização, no ano de 1992, no Governo Itamar Franco, através da articulação do então Ministro das Relações Exteriores, Fernando Henrique Cardoso.

O artigo 26 da Convenção Americana de Direitos Humanos trata dos grupos socialmente vulneráveis, entre eles os povos indígenas. Sendo dever do Estado garantir o direito à identidade cultural, o direito à educação e à cultura. Ou seja, a inclusão oficial da história e cultura indígena no currículo oficial é fruto tanto da mobilização civil organizada quanto faz cumprir acordos e tratados internacionais. Percebe-se, também, que a educação étnico-racial e os Direitos Humanos constituem um caminhar com mudanças de longa duração.

3.3.2 Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura

Evidenciando a emergência internacional de buscar a superação do preconceito étnico-racial e o contra as populações vulneráveis na segunda metade do século XX, no dia 27 de outubro de 1978, em Paris, acontece a aprovação e a proclamação, pela Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, em sua 20º reunião, da Declaração sobre raça e os preconceitos raciais.

Em seu artigo 5º, §1º, cultura é definida enquanto obra e patrimônio comum da humanidade, podendo afirmar que homens e mulheres não apenas nascem iguais em dignidade e em direitos, como também devem ter respeitados e reconhecidos o direito de todos os grupos à sua própria identidade e desenvolvimento cultural.

Segue, em seu §2º, abordando a responsabilidade do Estado em relação à educação e suas políticas educacionais na superação do preconceito racial.

Art. 5º [...].

§2º [...] têm a responsabilidade de garantir que os recursos educativos de todos os países são utilizados no combate ao racismo, nomeadamente assegurando que os programas de estudo e os manuais escolares incluem considerações científicas e éticas a respeito da unidade e diversidade humanas e que não são feitas quaisquer distinções perversas relativamente a nenhum povo; garantindo a formação dos professores a fim de realizar estes objetivos; colocando os recursos do sistema de ensino à disposição de todas as pessoas sem restrição nem discriminação com base na raça; e adaptando as medidas adequadas para remediar as limitações que afetam determinados grupos raciais ou étnicos no que diz respeito ao respectivo nível de educação e de vida e,

em particular, para evitar que elas se transmitam às crianças. (ONU, 1978).

Esse documento é base para diversas políticas educacionais de superação da desigualdade e do racismo étnico-racial, como, por exemplo, a política de cotas raciais, a formação de professores e, também, a inserção de material didático e de conteúdo específico dentro do currículo oficial dos Estados. Lembrando que os direitos adquiridos são resultados de lutas e de reivindicações, não provenientes de leis, mas representados e sustentados por elas na esfera política, jurídica ou econômica, já que os Direitos Humanos devem ser geridos sem imposições nem colonialismos (FLORES, 2009).

No Brasil, o início desse processo se deu através da CF de 1988, que garantiu o direito à educação e o respeito cultural a todos, com a LDB - Lei nº 9394/96 e com o Plano Nacional de Educação 2001-2011. No entanto, a efetivação real através de lei específica para a educação se deu com a aprovação da Lei nº 10.639/03 e sua modificação posterior, com a Lei nº 11.645/08, que, em seus §§1º e 2º, inclui no currículo oficial a formação da população brasileira, a partir da história dos negros e indígenas, deixando claro que os conteúdos referentes devem ser ministrados em todo currículo escolar, em especial, nas áreas de Educação Artística, Literatura e História brasileira.

Os direitos humanos, como qualquer produto cultural que manejemos, são produções simbólicas que determinados grupos humanos criam para reagir frente ao entorno de relações em que vivem (FLORES, 2009, p. 51).

Ainda importante no universo do combate ao racismo e de superação da exclusão dos povos vulneráveis, nos aspectos culturais e das políticas em educação, dentro dos Direitos Humanos, aparecem a Declaração Mundial de Educação Para Todos, dos anos de 1990, 1993 e 2000, e a Declaração de Princípios sobre a Tolerância, aprovada pela Conferência Geral da Unesco, em sua 28º reunião, no ano de 1995. Todas essas declarações têm como base a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e reafirmam a educação como um direito humano fundamental. Como afirma Borges (2008), a educação em Direitos Humanos é tida como um processo de socialização numa cultura voltada para o reconhecimento, para a proteção, para a defesa e para a promoção dos Direitos Humanos.

3.4 NORMATIVA NACIONAL E A IMPORTÂNCIA DAS LEIS N° 10.639 E 11.645.

O contexto histórico e econômico de uma época é imprescindível para entender quais emergências e quais ausências de uma sociedade são traduzidas. A legislação relacionada a políticas em educação no Brasil, a partir dos anos 90, é influenciada de maneira bastante efetiva pelo pensamento neoliberal. A consolidação de uma normativa educacional, com foco mais específico em nossa investigação, aconteceu nos anos 1990 e 2000, esse contexto de produção textual, posto isso, é o horizonte deste terceiro capítulo investigativo.

Assistimos, hoje, ao crescimento de iniciativas que buscam redefinir saberes, valores e práticas em todos os espaços estruturais nos quais nos inserimos (OLIVEIRA, 2011, p.130). Para Santos; Chauí (2013), é impossível criar uma “teoria geral” que dê conta da diversidade do mundo, ao menos, nesse momento. A busca emancipatória das populações que historicamente ficaram à margem do sistema hegemônico, incluindo os povos indígenas, é uma das emergências do mundo Pós-Segunda Guerra. Enfrentar a lógica do capital não é tarefa simples. Veremos, então, o percorrer da década de 1990, quando, ao mesmo tempo que oficialmente os povos indígenas são reconhecidos como integrantes da sociedade nacional, tiveram que enfrentar o novo modelo neoliberal da economia.

Como já enfatizado, os documentos oficiais aqui apresentados relacionados aos povos indígenas constituem parâmetros norteadores para observar as emergências dentro educação étnico-racial. Na ótica do reconhecimento dos Direitos Humanos, um processo de longa duração de lutas pela dignidade humana, representam o fortalecimento dos movimentos de resistência à margem da sociedade. No decorrer deste tópico, veremos a entrada das políticas neoliberais na educação e os principais documentos relacionados aos povos indígenas a partir dos anos 90 no Brasil; o pensamento hegemônico e as relações contra-hegemônicas, em que, segundo Flores (2009), a luta pelo direito e pelos Direitos Humanos no mundo contemporâneo passa necessariamente por sua redefinição teórica. Para tanto, esta leitura crítica faz diálogo com a perspectiva do trabalho de tradução em Santos (2010), que considero a mais adequada ao tratarmos de legislação oficial.

3.4.1 FHC e a educação neoliberal

Os anos de 1990, o chamado *fim da história*, a vitória do capitalismo hegemônico, do império dos Estados Unidos em contraposição ao fim do modelo de economia

socialista com a desintegração da então União Soviética, na virada dos anos 1980 para os 90, transformou completamente a geopolítica internacional, ao mesmo tempo em que esse mundo do capital hegemônico aparentemente acreditou que, apenas, um modelo socioeconômico responderia a todas as necessidades. Na América Latina, a consolidação das políticas hegemônicas, que tingiram fortemente o campo das políticas educacionais, se materializou sob a forma do Neoliberalismo, em que o Estado passa a ser, preferencialmente, regulador.

Neoliberalismo, como mostra Santos (2010), inicia seu processo de solidificação a partir da contestação política, nos anos 1970, da incapacidade do Estado de fazer justiça aos novos movimentos sociais e às suas exigências. Por tanto o Neoliberalismo não apresenta respostas ao modelo socialista, mas, sim, tenta cobrir as ausências sociais do capitalismo liberal, sem modificar as bases que sustentam o capital hegemônico. Sobre o choque entre um modelo de globalização neoliberal e uma alternativa contra-hegemônica, Santos afirma:

Pode até parecer que não há mais nada no horizonte. Mas há. Como ficou dito acima, recentemente, a globalização neoliberal, apesar de continuar a ser a forma dominante de globalização, foi confrontada com outra forma de globalização, a contra-hegemônica, alternativa, solidária, “a partir de baixo”.(SANTOS, 2010, p. 415).

Este processo de choque se torna mais evidente nos anos 1990, políticas neoliberais que acontecem na Europa desembarcam na América Latina, novos líderes, considerados modernos, que unem o desenvolvimento econômico com o social percebem a força desse discurso político. Temos, então, uma série de avanços e de tenções; privatizações de empresas públicas passam a conviver com políticas de assistencialismo; o avanço da educação privada acontece ao mesmo tempo em que avançam as luta por políticas educacionais que evidenciem a luta de grupos contra-hegemônicos.

No Brasil, o discurso neoliberal encaixa perfeitamente com os interesses do capital e assim um “novo” Brasil, moderno, com um Estado menor, mais regulador se apresenta. O modelo de privatizações e terceirizações não ficou restrito à infraestrutura e à economia, mas foi implementado também na educação. A principal forma de financiamento para a educação no Brasil passar a vir de uma parceria entre o Governo Federal e o Banco Mundial. O Consenso de Washington fundamenta as bases da política neoliberal, uma série de ajustes macroeconômicos formulados por diversos especialistas

na área de economia. Esses ajustes teriam como intenção promover o desenvolvimento econômico e social, através da política de Estado mínimo, transformando os Estados em reguladores.

Para que o Estado modificasse suas bases, era apresentada à população uma série de novas ações, que deveriam acontecer, como a necessidade de realizar algumas medidas, como a reforma tributária, dos juros de mercado, câmbio de mercado, abertura comercial, investimento estrangeiro direto, com eliminação de restrições, privatizações das estatais, desregulamentação e desburocratização, direito à propriedade intelectual. A educação não ficaria de fora desse modelo de Estado.

O MEC (Ministério da Educação) é transformado em uma estrutura reguladora e fiscalizadora da educação nacional, com objetivos e metas. Os fundos internacionais emprestavam recursos financeiros de acordo com as políticas educacionais com base nas metas e objetivos do Estado. O foco principal do Banco Mundial na América Latina, nos anos 1990, deu-se na educação inicial. Na visão do Banco, “(...) as maiores taxas de rentabilidade social são encontradas quando se investe no nível básico de educação e uma maior focalização das atividades estatais na supervisão e avaliação do sistema educacional” (BORGES, 2010, p. 371). Justamente, por isso, no Brasil, a principal preocupação do primeiro governo Fernando Henrique Cardoso foi a construção e a aprovação do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), implementado pela Emenda Constitucional nº 14/96, passando a vigorar a partir de 1998. Antes, os recursos destinados à educação eram um bloco financeiro geral, sem especificidades. Com o FUNDEF, é realizada uma redistribuição desses recursos com finalidade específica para o ensino de 1º a 8º série. Sobre a função reguladora da educação e a relação com os bancos de financiamento Borges afirma que:

Nesse contexto, o Estado tem as suas funções reformuladas, passando a se concentrar no trabalho de regulação e de supervisão do sistema de educação superior. Mas isso não significa dizer que o setor privado fica inteiramente responsável pelo financiamento. Dessa forma, o Banco recomenda a adoção de um sistema híbrido, onde o Estado e o mercado tenham papel definido, o primeiro sendo responsável, sobretudo, pela garantia do direito à educação, regulando e supervisionando o sistema, e o segundo procurando contribuir na ampliação do acesso. (BORGES, 2007, p. 146).

A principal reforma na base educacional brasileira se deu na transferência de responsabilidade de administração da educação fundamental para os Estados, para os Municípios e para as instituições privadas de ensino. No entanto, quem formula e controla (leia-se financia) essa política em educação é a centralidade do Estado, que passa a cobrar metas e números de acordo com as exigências do Banco Mundial, o financiador dos projetos.

A partir dos anos 1990, essas políticas são realizadas com base na Constituição Federal de 1988, documento legal maior da sociedade brasileira, que traz, nas garantias de cidadania relacionadas à educação, o princípio de universalização do ensino, direito de todos e de forma gratuita e de qualidade. Desse modo, veremos, então, as principais bases normativas de construção das políticas educacionais relacionadas aos povos indígenas, em uma tentativa de superação das desigualdades étnico-raciais, dentro do contexto da educação como instrumento de mudança da realidade sociocultural, de uma comunidade ou indivíduo.

3.4.2 A Constituição Federal e os povos indígenas

A educação como processo de reconstrução da experiência é um atributo da pessoa humana, e, por isso, tem que ser comum a todos. É essa concepção que a Constituição agasalha nos art. 205 a 214, quando declara que ela é um direito de todos e dever do Estado (SILVA, 2005, p. 838).

O Documento construído por diversas vozes e que se tornou a nossa Constituição Federal de 1988 é resultado dos diversos movimentos de resistências no Brasil. Muito do que era desejado ficou de fora, no entanto é inegável a influência dos documentos assinados internacionalmente e do trabalho dos constituintes, bem como o avanço muito quando tratamos das questões da cidadania indígena e sua inclusão oficial como participante da construção da cultura brasileira. Nos artigos 231 e 232, encontra-se o reconhecimento dos índios em sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. A CF de 1988, também, traz o direito originário sobre terras que já estavam ocupadas pelos indígenas, cabendo ao Estado demarcá-las, proteger e respeitar todos os seus bens.

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que

tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

§ 1º - São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

§ 2º - As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.

§ 3º - O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivados com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados da lavra, na forma da lei.

§ 4º - As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis.

§ 5º - É vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo, *ad referendum* do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou no interesse da soberania do País, após deliberação do Congresso Nacional, garantido, em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco.

§ 6º - São nulos e extintos, não produzindo efeitos jurídicos, os atos que tenham por objeto a ocupação, o domínio e a posse das terras a que se refere este artigo, ou a exploração das riquezas naturais do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes, ressalvado relevante interesse público da União, segundo o que dispuser lei complementar, não gerando a nulidade e a extinção direito a indenização ou a ações contra a União, salvo, na forma da lei, quanto às benfeitorias derivadas da ocupação de boa-fé.

§ 7º - Não se aplica às terras indígenas o disposto no art. 174, §§ 3º e 4º.

Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo. (BRASIL,1988).

O texto da chamada Constituição Cidadã aponta uma série de emergências em relação à proteção e à efetivação dos Direitos Humanos dos povos indígenas. Mesmo negando expressões como a de Nação, reivindicação do movimento indígena na época, que, na visão hegemônica, principalmente do grande capital do Agronegócio e de militares, poderia levar a uma ideia de Estado independente, a utilização jurídica da Constituição de 1988 é algo de importância inegável. No artigo 231, o reconhecimento de minorias dentro do território brasileiro se articula com normativas durante os anos

seguintes que buscam uma segurança jurídica às culturas dos diversos povos indígenas. Esse avanço, com suporte jurídico, é fundamental para o processo de construção da Lei nº 11.645/08 e de todas as ações relacionadas.

No Capítulo II da CF de 1988, “Dos Direitos Sociais”, em seu artigo 6º, a educação é reconhecida como um desses direitos fundamentais, cabendo à União o trabalho de construção das diretrizes e bases da educação nacional. No Capítulo III, “Da Educação, Da Cultura e Do Desporto”, assim como os principais documentos internacionais analisados no tópico anterior, principalmente, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a educação passa a ter um caráter universal, direito de todos e dever do Estado e da família. No entanto, é importante observar que os instrumentos para a efetivação desses direitos passam por processos de lutas e de transformações, com necessidades constantes de garantias desses direitos já que, como afirma Flores (2009), falar de Direitos Humanos é falar da “abertura de processos de luta pela dignidade humana”.

No artigo 206, os princípios do ensino brasileiro, as bases para as futuras políticas dentro da educação étnico-racial ficam asseguradas, principalmente, a igualdade de condições em acesso e permanência; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar pensamento, arte e saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas com a coexistência dos modelos privado e público de ensino.

Cabe abordar sobre a avançada concepção democrática e de participação de diferentes povos na nossa Constituição Federal. A Declaração Universal dos Povos Indígenas, por exemplo, aprovada em 2007, traz, em sua concepção, a necessidade do consentimento e do acordo, o chamado direito de consulta prévia. No artigo 231, § 1º, se considera as terras ocupadas pelos índios como parte indissociável de sua reprodução física e cultural, segundo seus costumes e tradições. Toda essa base legal deve ser aplicada na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), Lei nº 9.394/96.

No Início da década de 90, é elaborado o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), que instrumentaliza as bases para a influência da UNESCO, que, segundo BORGES (2011), reconhece, em sua constituição, a relação entre educação, paz e Direitos Humanos, objetivando difundir e construir práticas educativas voltadas para paz e para justiça, promovendo a dignidade do ser humano, dialogando com Flores (2009). Mesmo no interior de uma perspectiva hegemônica, podemos ver emergências da complexidade dos Direitos Humanos, instrumentalizando possibilidades de se construir

condições materiais e imateriais para conseguir direitos que estão fora do campo legal e jurídico.

3.5 A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO E O PLANO NACIONAL E ESTADUAL DE EDUCAÇÃO.

O ápice da tensão entre as forças do capital hegemônico e os interesses contra-hegemônicos na Educação, durante o crescimento do modelo neoliberal, aconteceu concomitantemente à construção da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9394/96, e dos Planos Nacionais de Educação. O modelo de centralização na regulação do ensino no Brasil configurou fatos interessantes no processo de construção da legislação e de parâmetros legais, sempre com um diálogo inicial, consultas e construções coletivas, mas afastando, em momento posterior, prioritariamente, a participação popular em sua aprovação, o que evidencia os conflitos entre os desejos coletivos e os interesses políticos e econômicos.

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), apesar de estar baseada no princípio do direito universal à educação para todos, desconsiderou todo o processo de elaboração dos movimentos sociais que aconteceu nos anos anteriores à aprovação da nova LDB. A proposta original, fruto dos debates organizados pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, que foi apresentada na Câmara dos Deputados, foi substituída pelo projeto apresentado pelo relator, Senador Darcy Ribeiro. A diferença principal entre a primeira e segunda proposta se dá no campo do poder do Estado como regulador das políticas educacionais. A lei aprovada tentou incluir os anseios da sociedade civil dentro da política financiada pelo Banco Mundial para a América Latina.

Considerando que as reformas educacionais são influenciadas através da assessoria e do financiamento de agências internacionais, principalmente Banco Mundial, Silva Junior alerta que em se tratando de um Banco, as políticas públicas formuladas, devem-se orientar com base em algum critério, e que “[...] o Banco Mundial tem como critério a eficiência, a eficácia, a produtividade: razão mercantil, o que implica dizer que o critério fundamental é a razão de proporcionalidade custo/benefício, sem a menor preocupação com a formação humana.(GALVANIN, 2005, p 11).

Como enfatiza Borges (2010, p. 374), ao examinar os documentos que norteiam as recomendações do Banco Mundial para as políticas educacionais no contexto da

América Latina, há a presença “de um discurso em que a dimensão economicista constitui a tônica das propostas sugeridas pelo Banco [...]”.

Dentro desse universo, ao fim dos anos 90, é aprovado o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas em 1998, que integrou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborado pelo Ministério da Educação. Esse documento foi o primeiro grande material produzido pelo Estado brasileiro com uma série de conteúdos especificamente relacionados à cultura e à história indígena e à sua aplicação dentro do currículo escolar oficial. Apesar do caráter técnico, o documento apresenta uma evolução ao observar a questão do “outro” e observar a “si” dentro da educação, através de questionamentos como: o que é ser diferente? Qual a importância das diferenças? Sempre dentro da perspectiva do ensino de História e da cultura indígena, outra importância e outro importante fato é que se articula à Lei nº 11.645/08 é o de serem parâmetros aplicados tanto em escolas indígenas como em escolas urbanas e rurais sem essa população.

[...] o professor pode, então, realizar, com seus alunos, estudos sobre estas relações com os “outros” que se apresentam como “estranhos”, diferentes, mas que estão próximos, que estabelecem algum tipo de convivência ou que interagem nos acontecimentos da sua comunidade [...] reconhecer as permanências e as mudanças nas relações entre sociedade nacional, o Estado e as comunidades indígenas (BRASIL,1998, p. 217).

Esse referencial tem como conceito base a questão da participação de educadores índios e não índios de diferentes grupos sociais. No conteúdo desse documento, encontramos importantes conceitos, como a busca pelo consenso, a pluralidade, a diversidade e o movimento dos professores indígenas – um embrião das futuras leis em educação indígena, que procurou localizar o indígena e sua cultura dentro da educação básica brasileira. Esses conceitos são aperfeiçoados no Plano Nacional da Educação (PNE 2001-2011) promulgado no ano de 2001, como, também, no atual PNE (2014-2024), aprovado em junho de 2014.

O PNE (2001-2011) apresenta um capítulo dedicado à educação indígena, dividido em três tópicos. No primeiro, faz um diagnóstico da situação relacionada à oferta da educação escolar aos povos indígenas. Nos tópicos seguintes, são apresentadas as diretrizes para a educação indígena e os objetivos e as metas que devem ser atingidos dentro de 10 anos. Importante verificar que as Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 foram

aprovadas nesse período de uma década, com o crescente número de publicações e de produção de materiais didáticos que procuraram adequar o currículo oficial aos novos Plano e Leis.

Atribuindo aos sistemas estaduais de ensino a responsabilidade legal pela educação indígena, o PNE (2014-2024), explicita que toma como uma das metas a ser atingida, nessa esfera, a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, e vai além, com a criação da categoria de professores indígenas como carreira específica do magistério e com a implementação de programas contínuos de formação sistemática do professorado indígena, ou seja, a profissionalização do magistério indígena, deve fazer parte das políticas educacionais e consequentemente, estar presente nos currículos do Ensino superior no Brasil.

A Lei nº 11.645/08 segue a política educacional estabelecida pelas metas do Plano Nacional de Educação 2001-2011 e sua versão atual, PNE 2014-2024, o qual afirma que uma das metas da educação é proporcionar o respeito às diversidades regionais, aos valores e às expressões culturais, formadoras da base sócio-histórica brasileira, das diferentes localidades. A seguir, em destaque, apenas, o que trata de maneira específica a questão educacional indígena no Plano Nacional, da educação básica, que faz parte da delimitação do nosso campo de pesquisa e observação.

O PNE (2014-2024), no que tange à questão das desigualdades e das relações étnico-raciais na educação, em seu artigo 2º, coloca como diretriz número III a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação. A função de monitoramento do cumprimento das metas do PNE é de responsabilidade do Ministério da Educação, da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, da Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal, do Conselho Nacional de Educação e do Fórum Nacional de Educação. Compete, ainda, a essas instâncias, divulgar, analisar os resultados e propor políticas para a implementação das estratégias e o cumprimento das metas.

Cabe aos entes federados a produção dos respectivos planos de educação. Em seu Artigo 1 § 2º, o PNE destaca que devem ser consideradas as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas e asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural, sempre assegurando a diversidade de métodos e de propostas pedagógicas. Especificamente em relação à questão étnico-racial, a meta 1 – universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de

educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE –, traz:

1.10 – Fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada (BRASIL,2014)

A seguir, na meta 7 – fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – , deve-se:

7. 25 – garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais nos termos das Leis nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil (BRASIL,2014).

Ainda na meta 7, é garantida a oferta bilíngue na educação infantil, devendo-se trabalhar tanto na língua materna quanto na portuguesa, desenvolvendo também currículos com propostas pedagógicas específicas para as comunidades indígenas, considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e de língua materna de cada comunidade, produzindo inclusive materiais didáticos específicos.

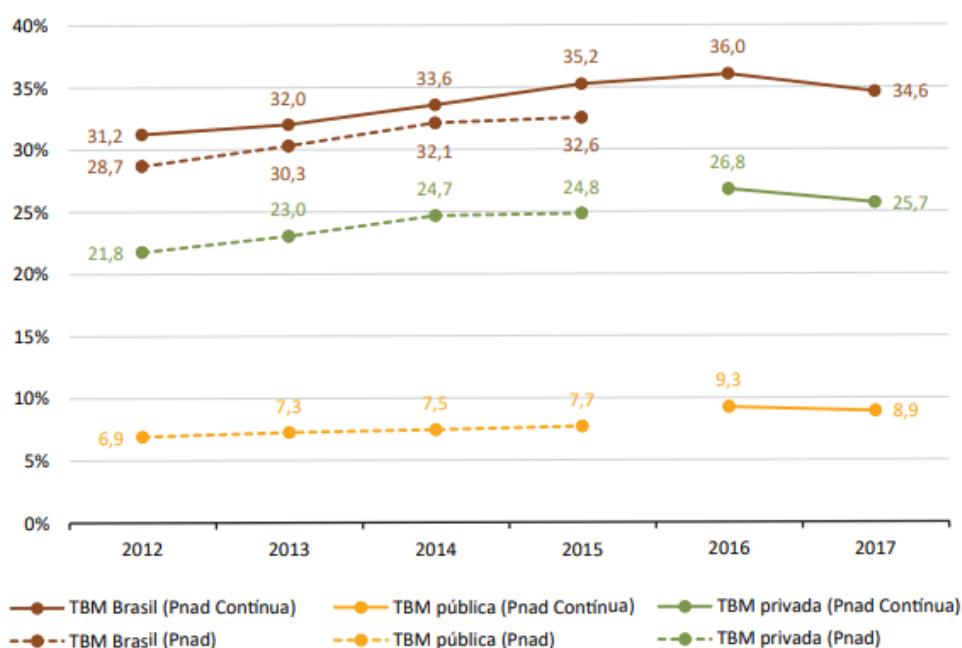
É possível verificar que a educação dos povos indígenas, levando em consideração as diferentes culturas e dinâmicas específicas, estão contempladas como direitos bem definidos. Claro que os instrumentos para o alcance desses objetivos continuam sendo resultado de lutas pela dignidade humana dos diversos grupos sociais dos indígenas.

Saindo especificamente da questão indígena, o relatório do segundo ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação, do ano de 2018, trás alguns dados importantes sobre os avanços ou não das metas pactuadas. A Meta 12, que propõe, Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos,

40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público, nos trás dados importantes.

Analisando a TBM (taxa bruta de matrícula), que é calculado pelo total de matriculados em relação ao total da população em idade considerada adequada para o Nível Superior, os dados apontam um crescimento deste índice entre 2012 e 2015, no entanto nos anos de 2016 e 2017 encontra-se uma redução destes números, tanto no ensino público, quanto no ensino privado como podemos ver na figura abaixo.

Figura 1 : TBM entre os anos de 2012 e 2017



Fonte: Pnad anual/IBGE (2012-2017)

Apenas considerando o fator demográfico, é possível compreender porque crescimentos tão disparem no número dos que frequentam cursos de graduação – Norte (31,2%), Nordeste (18,4%), Sudeste (7,8%), Sul (11,1%) e Centro-Oeste (8,1%) – produziram variações na TBM menores ou maiores – Norte (19,1%), Nordeste (17,9%), Sudeste (6,7%), Sul (13,0%) e CentroOeste (6,2%) – dependendo da variação da população entre 18 e 24 anos. A TBM para a região Norte foi a que mais cresceu, mas poderia ter avançado ainda mais caso o aumento da população dessa faixa etária não tivesse alcançado a marca de 10,0%, o maior entre todas as regiões. A região Nordeste, mesmo tendo uma expansão bem menor do acesso ao ensino superior, conseguiu obter crescimento quase tão grande de sua taxa, auxiliado por um acréscimo menor da população entre 18 e 24 anos (0,4%). (BRASIL,2018,p.209)

Mesmo com os índices em recuo, no Brasil, no Estado da Paraíba, durante este período tivemos um aumento de 21,6%, no número de pessoas que frequentam os

cursos de graduação, mostrando a importância do ensino superior para a superação das desigualdades, o Estado por sinal é o número um do índice TBM no Nordeste, 35,4%, Maranhão o último colocado, por exemplo alcançou 23,1% do TBM. A partir deste número a presente investigação foca sua análise no Plano Estadual de Educação, inserindo as demais questões étnico-raciais e seus desafios para os próximos anos em nosso Estado.

3.5.1 Estado da Paraíba e seu Plano de Educação

O Plano Estadual da Educação (PEE), Lei nº 10.488, de 23 de junho de 2015, direciona as ações do Estado da Paraíba para os anos de 2015 a 2025. A presente pesquisa traz neste momento as principais metas e estratégias que dialogam com a perspectiva de refletir, tornar evidente novas formas de pensamentos e práticas democráticas contra-hegemônicas.

Art. 1º Fica aprovado o Plano Estadual de Educação – PEE, com vigência de 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, na forma do Anexo Único, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal, no art. 211 da Constituição Estadual, no inciso I do art. 11 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e no artigo 8º da Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014. (PARAÍBA, 2015).

Logo na introdução do PEE, o documento localiza no campo da Educação Básica, ponto importante para a presente investigação. No quadro abaixo, elencamos os itens do Pleno que selecionei para investigação.

TABELA 7: Plano Estadual da Educação (2015-2025)

TÓPICO	DESCRIÇÃO
1.8	EDUCAÇÃO ESCOLAR DO CAMPO
1.10	EDUCAÇÃO PARA A CULTURA DOS DIREITOS HUMANOS, DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL
1.10.1	EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS
1.10.2	DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Fonte: PARAÍBA, 2015.

No tópico 1.8 do PEE, o documento realiza uma contextualização da Educação no Campo, no Brasil e no Estado da Paraíba, e deixa claro o caráter de uma educação que busca fugir dos modelos, do padrão hegemônico e que possui necessidades específicas. Neste ponto, o espaço físico do campo é fundamental, devendo ser levado

em consideração nas políticas públicas em educação. O documento mostra esta necessidade quando afirma que:

Nessa perspectiva, a educação do campo tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa, ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. Ou seja, mais do que um perímetro não urbano, o campo é definido como um espaço de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. (PARAÍBA, 2015, p.65)

E define escola do campo como:

A escola do campo é aquela situada na área rural, conforme definida pelo IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a população do campo. Inclui também as turmas anexas, vinculadas a escolas com sede urbana, desde que funcionem no campo, e que tenham seu projeto político pedagógico condizente com a realidade local. (PARAIBA,2015,p.66)

A disputa dos espaços, incluindo o físico, é uma das tensões das disputas entre as permanências hegemônicas e as resistências contra-hegemônicas, como afirma Santos (2018). As políticas educacionais precisam ter as sensibilidades de perceber as especificidades dos povos do campo, fazendo parte de um processo de descolonização. Como o próprio PEE afirma, trata-se de um movimento político e pedagógico da educação:

Essa mobilização gerou o movimento político e pedagógico da Educação do campo com uma nova concepção de Educação que tem como referência a identidade, o trabalho e a cultura dos Povos do Campo, com uma prática de descolonização e contextualização curricular, programa uma série de mudanças no marco jurídico do País. Esse processo se inicia com a afirmação da Educação como direito humano, com a promulgação da Constituição Federal, com o reconhecimento da especificidade na Lei de Diretrizes e Bases/96 que traz, no seu artigo 28, a necessidade de se adequar a política educacional às peculiaridades da vida do campo e, finalmente, com a formulação de um marco jurídico específico para a educação do campo, a partir de 2002 com a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, e outros marcos normativos que vêm sendo publicados, a partir daí. (PARAÍBA, 2015,p. 66).

No trecho acima, também fica evidente que as normativas estaduais dialogam necessariamente com as nacionais. Isso mostra que, mais uma vez, fica evidente que

as políticas educacionais possuem, em sua documentação oficial, metas, objetivos em que a demodiversidade deve ser um processo irreversível.

O texto também localiza a realidade urbana e do campo (rural), com dados do último censo do IBGE de 2010, para entendermos o tamanho do espaço quantitativo do Campo no Estado da Paraíba.

Figura 2 - População da Paraíba em 2010

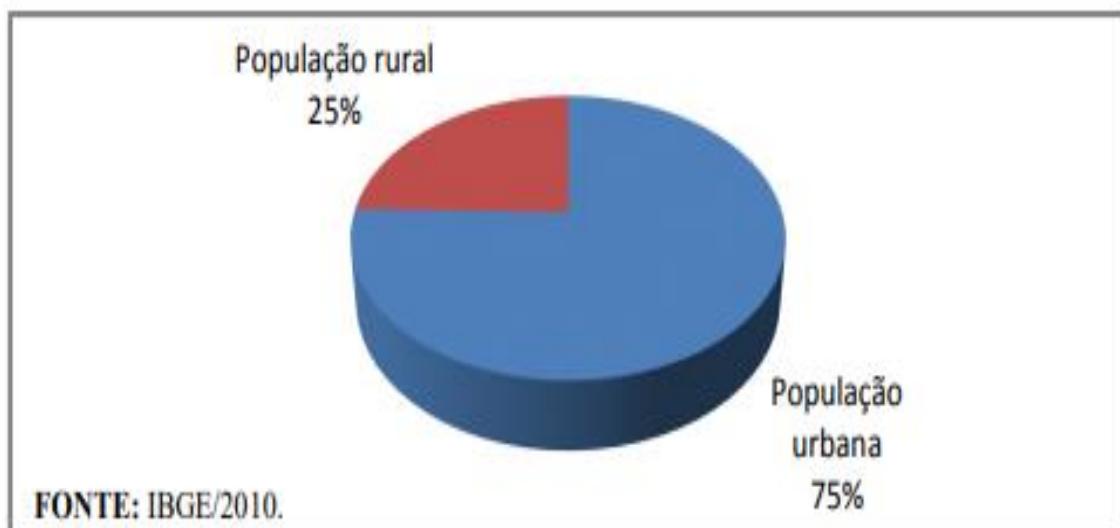


Figura 3 – Distribuição Urbana e Rural por Faixa Etária (2010)

Faixa Etária	Ano	0 a 3 anos	4 a 5 anos	6 a 14 anos	15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 34 anos	35 anos ou Mais	Total
Urbana	2000	185.249	98.762	446.974	163.018	343.579	377.774	829.039	2.444.395
	2010	171.370	88.845	436.995	155.641	364.910	487.440	1.130.656	2.835.857
Variação (%) 2000/2010	%	-7,49	-10,04	-2,23	-4,53	6,21	29,03	36,38	16,01
Rural	2000	82.228	47.146	223.556	75.790	130.032	124.885	316.763	1.000.400
	2010	59.114	31.723	164.751	60.076	118.205	136.650	357.190	927.709
Variação (%) 2000/2010	%	-28,11	-32,71	-26,30	-20,73	-9,10	9,42	12,76	-7,27

FONTE: IBGE (2000 e 2010).

Abaixo, as principais metas e estratégias que dialogam com a promoção da demodiversidade para a Educação do Campo no PEE (2015 – 2025). Nas estratégias, é possível perceber a necessidade do diálogo com as instituições de ensino superior, como a UFPB, mais uma vez, evidenciando o caráter de uma pluriuniversidade, que não produza conhecimentos para si, mas que seja parte da sociedade e de suas ausências e de suas emergências.

Tabela 8: META 11 – Ampliar a oferta, garantir a permanência e melhorar a qualidade da educação do campo.

Estratégias
11.7. Fomentar, em regime de colaboração, o desenvolvimento de tecnologias pedagógicas que possibilitem uma educação contextualizada, promovendo a organização do tempo, do espaço e das atividades didáticas articuladas mediante a relação da escola com o ambiente comunitário, considerando as especificidades das populações do campo, conforme as Diretrizes Operacionais enumeradas na Resolução CNE/CEB nº 1/2002, como garantia de padrões mínimos de qualidade;
11.8. Promover o relacionamento das escolas com instituições e movimentos sociais e culturais do campo, a fim de garantir a oferta regular de atividades culturais para a livre fruição dos estudantes dentro e fora dos espaços escolares, assegurando, ainda, que as escolas do campo se tornem polos de produção, sistematização e difusão da cultura do campo, na interação escola comunidade;
11.9. Expandir, na esfera de competências dos entes federados, o atendimento específico às populações do campo, quilombolas, povos indígenas, povos nômades e das comunidades tradicionais garantindo o acesso, permanência e conclusão do ensino fundamental, qualificando-os para a continuidade dos estudos;
11.11. Disciplinar, no âmbito do sistema estadual de ensino, a organização flexível do trabalho pedagógico, incluindo adequação do calendário escolar, respeitando a realidade do calendário agrícola, a identidade cultural e as condições climáticas;
11.20. Realizar, em parceria com universidades, movimentos sociais populares e secretarias municipais de educação, até o quarto ano de vigência deste PEE, ampla

pesquisa de avaliação da educação do campo com base em parâmetros nacionais de qualidade a fim de aferir a qualidade do ensino e aprendizagem, infraestrutura física, pessoal, condições de gestão, recursos pedagógicos, situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes;

11.24. Fortalecer o Comitê Estadual de Educação do Campo, enquanto instância de articulação no processo de construção, implementação e avaliação das políticas públicas de educação do campo no Estado.

Fonte: Paraíba,2015.

Os itens 1.10, 1.10.1 e 1.10.2 , trazem os Direitos Humanos e as relações étnico-raciais para o foco do planejamento das Políticas Educacionais do Estado, tendo como base as normativas internacionais de Direitos Humanos, analisadas nesta investigação e presente nos anexos a. O PEE afirma que:

A educação, baseada nos direitos humanos, deve refletir e trabalhar com o referencial de que as questões da diversidade e dos direitos humanos, do trato ético e democrático do exercício da convivência e pertencimento, do respeito das diferenças, da superação de práticas pedagógicas discriminatórias e excludentes e da justiça social se colocam para todas as instituições desde a educação infantil até a superior, independentemente da natureza e do caráter. (PARAÍBA, 2015, p. 78).

Assim:

, a política nacional de educação em direitos humanos se fundamenta no plano internacional: na Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1989), na Década da Educação em Direitos Humanos (1995-2004), no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (2004), no Pacto Interamericano de Educação em Direitos Humanos (2010) e na Declaração das Nações Unidas sobre educação e Plano Estadual de Educação da Paraíba (2015 – 2025) 81 formação em matéria de direitos humanos (2011). E no âmbito nacional, se fundamenta na Constituição Federativa (1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, no Programa Nacional de Direitos Humanos 1, 2, e 3, e nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.(PARAÍBA, 2015, p. 80).

É importante evidenciar que na Paraíba as elaborações das metas e das estratégias para o PEE tiveram a colaboração fundamental do Comitê Paraibano de Educação e Direitos Humanos, o CPEDH. Como praticamente todas as estratégias do tópico e do subtópico dialogam com a demodiversidade, abaixo a tabela com as metas gerais para a educação com práticas de Direitos Humanos para o universo étnico-racial.

Tabela 9 – Metas de PEE em Direitos Humanos e Educação Étnico-racial.

META	DESCRIÇÃO
------	-----------

14	Implementar a educação das relações étnico-raciais, garantindo o cumprimento da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino no estado da Paraíba.
15	Ampliar a oferta, garantir a permanência e melhorar a qualidade da educação escolar indígena.
16	Ampliar a oferta, garantir o acesso e a permanência, melhorando a qualidade da educação escolar quilombola.
17	Ampliar a oferta, garantir o acesso e a permanência e melhorar a qualidade da educação escolar cigana na Paraíba, considerando os grupos fixados.

Fonte: Paraíba,2015.

O PEE faz o estudo específico dos dados de cada população específica, os quilombolas, os indígenas em duas regiões e etnias, os Potiguaras e os Tabajaras e os ciganos, o documento deixa claro que a inserção da diversidade cultural no currículo escolar é um dos principais desafios da atualidade, no entanto senti falta de uma maior identificação das especificidades das diversas populações do campo, apesar de citadas, no corpo do texto, questões como classe, gênero, identidade de gênero e orientação sexual, não aparecem nas metas nem nas estratégias. Nem mesmo seus dados quantitativos são descritos, evidenciando que a construção por uma normativa mais plural é ainda desafio. Muito deste “esquecimento” se relaciona com a necessidade de leis, como a nº10.639/03, que sirvam como base e sejam obrigatórias para questões de gênero como são atualmente para as étnico-raciais.

A importância, então, de traduzir e de entender leis, como a nº 10.639/03 e 11.645/08 , é o que será apresentado, a seguir, dentro das questões legais, das construções coletivas em que o Estado é uma das peças fundamentais.

3.5.2 O trabalho de tradução das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08

Santos (2010) afirma que o trabalho de tradução é complemento dos procedimentos teórico-metodológicos da Sociologia das ausências e da Sociologia das emergências. Traduzir corresponde a dar coerência, articulação ao mundo de múltiplas diversidades. Dentro dessa perspectiva, a intenção deste tópico é de se debruçar no processo de construção, discussão e elaboração das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, não buscando uma construção de uma teoria geral, repleta de verdade(s), mas dentro de um consenso transcultural.

Mais importante que observar ou interpretar é reinterpretar, tirando o conceito da verdade absoluta e pondo em prática as experiências de pesquisa. A Lei nº 10.639/03 inseriu, nos currículos do ensino básico, o estudo da história e da cultura afro-brasileira, no ano de 2003, e sofreu, em 2008, uma modificação, acrescentando os estudos da cultura e história indígena.

Ler e descrever o conteúdo dessas leis não é suficiente para entendê-las. É preciso um trabalho de interpretação, detalhamento e reinterpretação, para que, assim, possam ser importantes instrumentos para análises e para críticas. Aqui, buscamos apresentar alguns conceitos fundamentais que fizeram parte do processo de construção da Lei nº 11.645/08.

O processo de reconhecimento da cultura afro-brasileira e indígena na sociedade e por consequência na educação no Brasil é fruto de um processo de lutas por dignidades humanas e instrumentalização dos direitos legais pela possibilidade da educação, é, assim, um processo de longa duração. A luta por tal reconhecimento foi evidenciado, fortemente, na década de 1970, principalmente, no seu final, com o retorno de diversos líderes e intelectuais de educação que tiveram que sair do país no auge do período ditatorial (Regime Militar 1964-1984).

Foi com essas pessoas e seus respectivos movimentos que aconteceu a construção da maioria das propostas afirmativas. Durante o início desse movimento étnico-racial, pós-redemocratização, o movimento negro obteve uma maior penetração nas esperas de poder, em relação ao movimento indígena, muito por conta da questão territorial indígena, que desperta maior atenção da máquina do capital. A partir da Constituição de 1988, que passou a considerar, a importância, das diferentes culturas que formam a sociedade brasileira, um maior número de políticas afirmativas foram desenvolvidas, nos anos seguintes, chegando ao seu ápice no início dos anos 2000.

Dentro dessas políticas educacionais, a de maior destaque é, sem dúvida, a Lei nº 10.639/2003, que representou um marco nas discussões de currículo e diversidade cultural e cidadania no Brasil. A referida lei obrigava a inclusão do ensino da história e da cultura afro-brasileira nos currículos do ensino básico, principalmente, nas disciplinas: Educação Artística, História e Literatura.

Essa maior emergência do movimento negro com relação aos indígenas é evidenciada com a diferença de cinco anos para inclusão do indígena no artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Apenas, no ano de 2008, a Lei nº 10.639/03 é modificada, e entra em vigor, em seu lugar, a Lei nº 11.645/08, que insere a cultura e a

história dos povos indígenas de maneira obrigatória nos currículos de educação básica. No entanto, essa diferença de tempo entre uma lei e outra reflete na quantidade de ações e de materiais produzidos atualmente para essas duas populações.

Em 2004, através da Resolução CNE/CP (Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno) nº1/2004, o Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais principalmente para o ensino de história e de cultura afro-brasileira e africana. Esse documento relaciona os direitos e as obrigações das diversas esferas do Estado para o cumprimento da Lei nº 10.639/03. Com a inclusão das questões indígenas, em 2008, todo o trabalho relacionado às questões afro-brasileiras foi sincronizado com as ações afirmativas dos indígenas dentro da educação.

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 brasileira.” (NR). (BRASIL, 2008).

Fica claro que a Lei nº 11.645/08, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história da África e indígena em sala de aula no ensino básico, tem sua importância, principalmente, no que diz respeito ao debate da diversidade cultural nas escolas. Não se considera as referidas leis como simples instrumentos de orientação, mas, sim, de políticas afirmativas que contribuem para uma formação de uma cidadania e cultura, em que todos possam se reconhecer nos objetos estudados, em sala, durante a vida escolar. Porém, por si só, a lei não resolve os problemas estruturais da educação brasileira, pois é feita sem critérios de aplicação prática, a história das culturas excluídas dos livros durante toda trajetória de ensino brasileiro, entrara, apenas, como apêndice, mais um retalho dentro do engessado currículo de História escolar.

Um dos problemas que podemos encontrar é que, segundo o que diz a lei, que é fria e objetiva, no primeiro parágrafo do artigo 26, “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”, ou seja, nossos currículos continuam a ser construídos a partir do eurocentrismo, ou seja, a cultura europeia como centro de nosso conhecimento cultural e científico, aquilo que “importa” é selecionado a partir da construção da noção de Brasil e não a partir de cada cultura.

O ensino é realizado dentro de uma linearidade histórica, construído por um paradigma de desenvolvimento social, em que nem todas as culturas e estruturas sociais se encaixam. Quebrar com esse tipo de estrutura curricular seria um avanço nas questões dos estudos acadêmicos em História, Literatura e Artes.

No entanto, diferentemente da lei, que, apenas, leva em consideração a contribuição da cultura indígena e da afro-brasileira durante a formação de nossa sociedade, deveríamos passar a estudar essas culturas a partir delas próprias, suas especificidades e de forma não linear, construindo uma teia de experiências dentro do ambiente educacional.

Assim, não me resta a alternativa a não ser sustentar a tese de que, excetuando-se os estudos sobre a escravidão, a África e o africanismo são minimamente considerados por nossa tradição historiográfica, tanto a acadêmica quanto a didática. Não obstante, as condições jurídicas e um currículo renovado podem ser os esteios para a superação dessa questão visceral (FLORES, 2006, p. 73).

Assim, não podemos negar o avanço, principalmente, durante a primeira década do século XXI nos debates étnico-raciais. O Ministério da Educação define bem o caminho desses estudos ao tratar da questão do reconhecimento. Este trecho das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana define bem a intenção de nosso texto e nos mostra qual entendimento do Estado em relação à democracia e à cidadania dos diversos grupos que compõem nossa sociedade.

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; (BRASIL, 2004, p.11-12).

O reconhecimento dessa desigualdade vem fazendo com que o Estado Brasileiro, através do Ministério da Educação, adote um conjunto de medidas, buscando corrigir injustiças históricas, para promover a inclusão social e propiciar cidadania para todos, por meio do desenvolvimento econômico desde os anos 90.

O equilíbrio entre ações sociais e fortalecimento econômico transformaram as Políticas Educacionais no Brasil, através da sociedade civil organizada, do poder público e das parcerias com o setor privado. Apesar das dificuldades, é inegável a evolução educacional, principalmente, entre os grupos historicamente excluídos.

É importante observar que, oficialmente, considera-se escola indígena como uma forma de escola diferenciada, junto com a escola do campo, quilombolas e de populações itinerantes como, por exemplo, os ciganos, garantindo um caráter especial, que respeite a identidade cultural em que cada comunidade se autodetermina.

Essa diferenciação adéqua o novo PNE às necessidades específicas dos povos indígenas. Em 2011, a FUNAI, Fundação Nacional do Índio, publicou um relatório independente que analisa o PNE 2001-2011 no que diz respeito às questões indígenas. Nesse relatório, é apontada a emergência dessa diferenciação para garantir efetivamente no modelo de educação intercultural e bilíngue, como sua regularização junto aos sistemas de ensino.

Nos últimos anos, também é parte do Plano Nacional de Educação 2014-2024, a formação de profissionais de educação para atuar com essas populações específicas. Uma dessas políticas busca garantir que esses educadores sejam indivíduos das próprias comunidades. Para tanto, os entes federativos devem garantir mecanismos de formação nas diversas áreas de interesse das populações, além da responsabilidade em oferecer formação continuada para esses profissionais.

Na primeira década do século XXI, que representou a solidificação e a efetivação das políticas relacionadas às populações indígenas, mais especificamente em 22 de março de 2006, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, através de articulação do Ministro da Justiça Márcio Thomaz Bastos, criou no âmbito do Ministério, a Comissão Nacional de Política Indigenista (CNPI). Com o importante papel de realizar as futuras Conferências Nacionais de Política Indigenista. As Conferências, assim como acontece,

por exemplo, na Saúde e na Educação, são o principal instrumento de controle social da população, em que propostas são encaminhadas ao Governo Federal, para análise e aprovação.

3.6 - DISCENTES E DOCENTES: OS ESPAÇOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA E DOS CURSOS DE PEDAGOGIA E PEDAGOGIA DO CAMPO (CAMPUS I).

Neste presente tópico, espaços e contextos no qual estão inseridos os cursos de Licenciatura em Pedagogia e Pedagogia do Campo, espaços vivos com variados contextos e práticas que se ressignificam a todo o momento. Estes espaços em que nossas experiências do próximo capítulo se materializam em demodiversidades.

FIGURA 4 - Localização do Estado da Paraíba no mapa da região Nordeste do Brasil



Fonte: IBGE (2009).

Uma instituição não é formada por paredes, por janelas e por portas, mas por pessoas, por grupos, por avanços, por resistências, por tensões, por experiências de rupturas, por permanências e pela história de todos estes movimentos.

Neste tópico, a UFPB e seus cursos de Pedagogia e de Educação do Campo, como estas licenciaturas se apresentam para uma Universidade do século XXI, como estrutura, currículo e normativas evidenciam ou não as diferentes formas democráticas e seus diálogos com o mundo para além dos limites físicos da Universidade.

FIGURA 5



Fonte: CCSA/UFPB (2020).

Na imagem acima é possível observar o ponto 4, local onde se situa o Centro de Educação (CE), localizado entre o ponto 3 – o Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA) – e o ponto 5 – o Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA). O CE é o centro ao qual os Cursos de Pedagogia e de Educação do Campo são diretamente ligados, e sua consolidação é o tema abordado a seguir.

3.6.1 – A consolidação do Centro de Educação

As instituições UFPB, UFCG e UEPB compõem o trio de Universidades que formam, todos os anos, grande parte dos profissionais da educação do nosso Estado e da Região Nordeste. A Universidade Federal da Paraíba foi criada em 1955, pela Lei Estadual nº 1.366, como Universidade da Paraíba, uma união de diversas Escolas Superiores do Estado, passando a se chamar “Federal” pela Lei nº. 3.835, de 13 de dezembro de 1960. No atual ano de 2020, a UFPB ofereceu 7.872 vagas no SISU, distribuídos entre os 124 cursos da instituição em seus 4 campi.

O atual *Campus I*, em que localiza-se o curso de licenciatura em Pedagogia, objeto de observações e de estudos da presente investigação, abriga atualmente os seguintes centros, situados na cidade de João Pessoa, Centro de Ciências Exatas e da Natureza (CCEN); Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA); Centro de Ciências Médicas (CCM); Centro de Ciências da Saúde (CCS); Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA); Centro de Educação (CE); Centro de Tecnologia (CT); Centro

de Ciências Jurídicas (CCJ); Centro de Biotecnologia (Cbiotec); Centro de Tecnologia e Desenvolvimento Regional (CTDR); Centro de Comunicação, Turismo e Artes (CCTA); Centro de Informática (CI) e Centro de Energias Alternativas Renováveis (CEAR).

Os Centros da UFPB são órgãos setoriais de nível intermediário com funções deliberativas. O curso de Licenciatura em Pedagogia está vinculado ao Centro de Educação, instituído e sendo publicado, no Diário Oficial, no dia 20 de novembro de 1978, atualmente sob comando da Professora Doutora Adriana Diniz.

O centro de Educação possui Graduação, Pós-Graduação e EJA (Educação de Jovens e Adultos), além dos Núcleos e Comissões listados a seguir:

TABELA 10: Núcleos

Núcleo de Educação Especial – NEDESP
Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre Mulher e Relações de Sexo e Gênero – NIPAM
Núcleo de Estudos, Projetos e Pesquisa sobre Formação Docente – NEPESF
Núcleo de Educação Emocional – NEEMOC

Fonte: Portal UFPB/Centro de Educação

TABELA 11: Comissões

Comissões Especiais
Comissão de Direitos Humanos
Comissão de Ética Pública
Comissão de Ética no Uso Animal (CEUA)
Comissão da Verdade
Comissão de Gestão Ambiental (CGA)
Comissão do Bem-estar Animal Verdade
Comitê Gestor do Pacto Universitário pelos Direitos Humanos e Cultura de Paz
Observatório da Violência
Comissão de Revisão e Consolidação dos Atos Normativos Inferiores a Decretos
Comissão de Biossegurança para planejamento do retorno das atividades presenciais da UFPB:
Comissão Permanente de Processo Administrativo Disciplinar
Comissão encarregada de elaborar o Plano Diretor de Tecnologia da Informação – PDTI, para o triênio 2017-2020
Comissão para Analisar e Elaborar o Novo Estatuto da UFPB
Comissão Própria de Avaliação
Comitê de Inclusão e Acessibilidade
Comissão de Documentação e Arquivo
Comissão Interna de Supervisão do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação
Comissão de Redimensionamento de UASGs

Fonte: Portal UFPB/Centro de Educação

De acordo com o Projeto Político Pedagógico, identifica-se como o Curso de Graduação em Pedagogia, modalidade Licenciatura, o criado pela Lei Estadual nº 341,

de 01 de setembro de 1949, e reconhecido pelo Decreto Presidencial nº 38.146, de 25 de outubro de 1955, era inicialmente vinculado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, passando para Faculdade de Educação em 1969, posteriormente vinculado ao Centro de Ciências Sociais aplicadas (CCSA) e finalmente, em abril de 1979, tornou-se o Centro de Educação.

3.6.2 Curso de Pedagogia e seus objetivos

Enquanto a classe dominante, como tal, constitui e fortalece a “consciência de si” no exercício do poder, com o qual se sobrepõe à classe dominada e lhe impõe suas posições, esta só pode alcançar a consciência de si por meio da práxis revolucionária. Por meio desta, a classe dominada torna-se “classe para si” e, atuando de acordo com seu ser, não apenas começa a conhecer, de forma diferente, o que antes conhecia, mas também a conhecer o que antes não conhecia. Nesse sentido, implica sempre um conhecimento de classe. Conhecimento, porém, que não se transfere, se cria, pela ação sobre a realidade (FREIRE et al., 1984, p.141).

O poder hegemônico propõe sempre um processo de construção do conhecimento vertical, com níveis de alcance, apropriação da ciência que gera poder, mas isso dentro de um espaço limitado. Os objetivos para uma educação que forma para o mercado de trabalho não é o mesmo para a formação de pessoas e de grupos sociais críticos, competentes e solidários. Longe de afirmar que uma graduação de nível superior de uma instituição como a UFPB é livre de qualquer posição conservadora, ou que estamos em um mundo encantado da resistência, mas estes cursos são fruto da construção coletiva histórica e produzem políticas educacionais.

Cada curso possui sua Proposta Pedagógica Curricular ou seu Projeto Pedagógico, suas resoluções, que são atualizadas de acordo com as necessidades e com o contexto socioeconômico, cultural e científico. Ao mesmo tempo que não podemos afirmar que vivemos em um mundo à parte, sem nenhuma influência da democracia hegemônica, os Cursos de Pedagogia e de Educação do Campo, possuem documentos que direcionam caminhos.

A formação de professores que irão atuar nas mais diversas formas e modelos de escola é uma responsabilidade enorme para um curso de graduação, como afirma Souza (2013). A escola possui um papel importantíssimo na construção da identidade do indivíduo. Para uma construção crítica dentro do campo contra-hegemônico, o PPC traz como objetivos:

- contribuir para a formação da consciência crítica dos futuros profissionais da educação;
- avançar na construção de uma teoria geral da educação;
- contribuir para a formação de profissionais que tenham condições de assumir a docência no campo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e coordenar experiências pedagógicas em educação formal e não formal. (UFPB, 2006, p. 8).

Ainda segundo o PPC:

Dentro das novas concepções orientadas pelos processos de globalização, a política educacional a partir dos anos de 1990 imprimiu várias alterações na legislação do Sistema de Ensino, entre elas a LDB 9.394/96, as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Médio e Superior, as Resoluções para os Cursos Sequenciais e para os Institutos Superiores de Educação etc. Além de instituir os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's do Ensino Fundamental e Ensino Médio), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos e mecanismos de avaliação como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Cursos de Graduação (Provão). (UFPB, 2006, p. 10).

Fica evidenciada a importância da construção histórica dos movimentos sociais e políticas educacionais que influenciaram a construção das normativas internas do curso de Pedagogia, mostrando, assim, o caráter plural das orientações para as ações desenvolvidas dentro mesmo, sobre isto:

Deste modo, o Curso de Pedagogia ora proposto é o resultado consequente de uma construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico da comunidade dos docentes, discentes e funcionários do Centro de Educação num processo de avaliação contínua e tomada de consciência da importância dessa tarefa educativa. (UFPB, 2006, p. 8).

Documentalmente, o curso de Pedagogia tem na formação de profissionais da educação sua raiz e objetiva a construção de um currículo democrático e crítico, o que deve resultar sempre em uma renovação dos documentos e dos objetivos, com base nas necessidades e nos novos diálogos e linguagens.

O desafio educacional, tendo em vista o avanço científico e tecnológico, exige dos educadores uma reavaliação crítica das relações educação, ciência e tecnologia, aumentando, assim, a responsabilidade dos profissionais da educação, em geral, e dos pedagogos, em particular. A

valorização profissional dos educadores está no rol das preocupações das universidades públicas diante do quadro atual e da própria função social desse profissional como núcleo gerador de conhecimento e enriquecimento (UFPB, 2006, p. 9).

Em sua Justificativa, o documento aproxima o curso de Pedagogia da realidade social e cultural do Estado da Paraíba, o que possibilita também aproximar do presente objetivo principal desta investigação, buscar novas formas e possibilidades democráticas, a partir das necessidades apresentadas.

A Universidade compreendida como local dinâmico de saberes, espaço de diálogo, busca permanente de sintonia com nossos tempos, atenta às mudanças e renovações, como também impulsionada pelas necessidades educacionais da realidade circundante, não pode se eximir de seu compromisso com os projetos que buscam a melhoria da educação. A realidade educacional das redes de ensino público do Estado da Paraíba tem apresentado um quadro preocupante: um número razoável de professores sem curso superior que está em pleno exercício de sua profissão, principalmente nas redes públicas de ensino. (PPC, 2006, p. 9).

Para além de meras questões formais e legais, o Curso de Pedagogia é, sim, ou deve ser espaço da contra-hegemonia. Muito dos alunos desse curso fazem parte dos diversos grupos de protagonismo histórico dos movimentos sociais na Paraíba, incluindo a indígena e a formação de professores indígenas ou para o ensino de indígenas ou de sua cultura e história, com todo o protagonismo é uma necessidade que emerge e que pode transformar o processo de educação no curso de Pedagogia.

O PPC traz o que aqui classifico como a pluriuniversidade, e que trarei mais à frente a partir da definição de Santos (2011), de maneira mais detalhada. Existe uma preocupação com uma educação que insira a sociedade nas reflexões, costurando problemas locais, regionais, para a produção pedagógica em que o conteúdo pedagógico é determinado pelo conteúdo social e vice-versa, uma via de mão dupla que derruba os muros da Universidade, modificando a noção de espaços. Sobre essa abordagem que o documento classifica como pluralista, e o PPC lista uma série de princípios que partem de uma interdisciplinaridade na educação.

TABELA 12

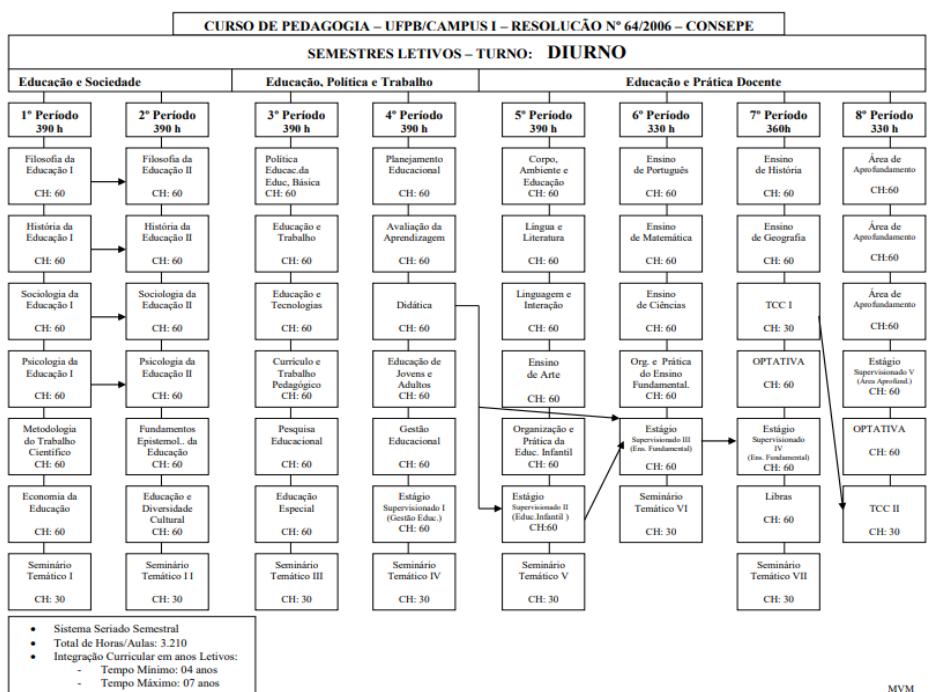
- | |
|---|
| • Princípio sócio-histórico do conhecimento, entendendo o conhecimento como produto da construção histórica do ser humano, que nas suas interações o constrói e reconstrói, conforme suas necessidades. |
|---|

- Princípio de uma concepção de sociedade com maior justiça social, o que pressupõe melhor qualidade de vida, por meio de diferentes formas de pensar e atuar sobre a realidade, que se apresenta de modo multifacetado, plural e complexo.
- Princípio da compreensão das diferenças, formadora da sociedade brasileira. As diferenças de etnia, gênero, classe etc. que dão origem a diferentes modos de organização da vida, valores e crenças apresenta-se para a educação como um desafio interessante e contribuidor, de forma que é impossível desconhecê-lo e ignorá-lo.
- Princípio da compreensão da pesquisa como processo educativo, enquanto fio condutor e elemento aglutinador dos demais componentes curriculares, constituindo-se em elemento articulador entre teoria/prática.
- Princípio da compreensão da práxis, enquanto unidade teoria-prática.

Fonte: PPC de Pedagogia.

Princípios que constroem um curso dinâmico, considero um projeto que entende que cada espaço, cada tempo possui suas especificidades. O currículo de Pedagogia (anexo b), apesar de uma estrutura central que é aplicada há muitos anos, possui uma série de disciplinas optativas que dialogam com o pensamento contra-hegemônico e evidenciam novas práticas democráticas, novas possibilidades, como as disciplinas de Educação Sexual; Cultura, Gênero e Religiosidade e Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. A seguir o fluxograma do período diurno, de acordo com a Resolução nº 64/2006 do Consepe.

Figura 6:



Fonte: UFPB, <https://sig-arq.ufpb.br/arquivos/>.

O Currículo, portanto, é vivo e cheio de conexões, sempre é possível ajustar. Para essa concepção de currículo sempre vivo, que busca o entrelace entre os espaços acadêmicos e os espaços sociais, Pereira (2010) afirma que:

Poderia ir mais adiante, nessas minhas provocações e afirmar quando os currículos escolares conseguirem entrelaçar os currículos oficiais e os currículos cotidianos, sem dúvida nenhuma, criar-se-á mais oportunidades de se buscar novas formas de pensar e fazer auto-organização dos saberes.(PEREIRA, 2010, p. 37).

Em que a união de experiencias:

Para nós, essa nova concepção de currículo nos permite reconhecer que a regulação dos currículos nunca é absoluta e dentro dela estão incorporadas atitudes de auto-organização de saberes que, partem, sobretudo, das experiências dos sujeitos que vivem e fazem o currículo no dia a dia. (PEREIRA, 2010, p. 37).

A partir da Pedagogia, em sua estrutura na UFPB, a Pedagogia do Campo busca a formação de profissionais que atuem no campo, um campo que luta constantemente entre a homogeneidade do Agronegócio com a heterogeneidade das diversas culturas do campo, o que trago a seguir, um currículo cheio de novas práticas democráticas, de tensões, de desconstruções e de continuidades.

3.6.3 Pedagogia do Campo: desdobramentos contra-hegemônicos

Almeja-se, para a formação do profissional da educação, que ele tenha domínio dos conteúdos e a compreensão crítica daquilo que ensina e faz; conheça as novas tecnologias e que as utilize, de acordo com o projeto político de emancipação das classes menos privilegiadas; tenha na sua formação uma especificidade que contribua para a gestão democrática e o desenvolvimento da interdisciplinar na escola, com vasta compreensão das relações entre a escola e a sociedade. (Resolução N33/2018, p.05)

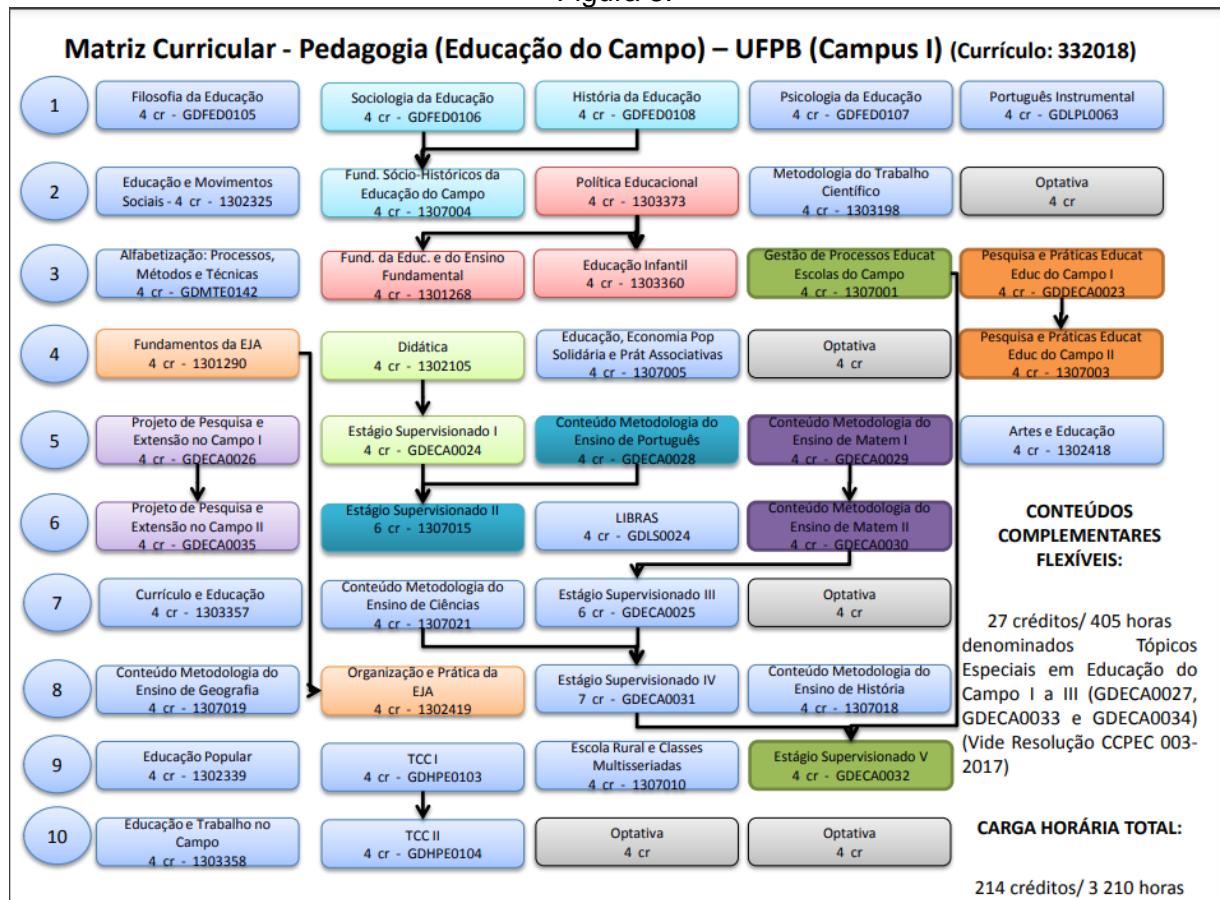
No ano de 2009 o Curso de Licenciatura em pedagogia, conquista um novo espaço para a produção de resistências, dentro do campo acadêmico, nasce o aprofundamento em Educação no campo, com foco direcionado as áreas rurais em geral e de assentamentos, entre outros movimentos sociais do campo.

Figura 7:

Componentes Curriculares	Carga Horária	Créditos	Percentual
1. Conteúdos Básicos	1.605	107	50%
1.1. Conteúdos Básicos Profissionais	1200	80	37%
1.2. Estágio Supervisionado	405	27	13%
2. Conteúdos Complementares	1.605	107	50%
2.1 Conteúdos Complementares Obrigatórios	900	60	28%
2.2 Conteúdos Complementares Optativos	300	20	9%
2.3 Conteúdos Complementares Flexíveis	405	27	13%
TOTAL	3210	214	100%

Fonte: PPC, disponível em <https://sig-arg.ufpb.br/arquivos>.

Figura 8:



Fonte: <https://sig-arg.ufpb.br/arquivos>

As diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia são ponto de partida, mas as especificidades que direcionam a construção do documento da Educação do Campo, com tópicos específicos, habilidades e resoluções específicas, evidenciam novas realidades e novas práticas.

Gestão educacional, entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não-escolares, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e de projetos pedagógicos, bem como análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação; (Resolução N33/2018, p. 8)

A Educação do Campo possui, em seu currículo obrigatório, disciplinas fundamentais para o fortalecimento das produções contra-hegemônicas, como as disciplinas: Educação e Movimentos Sociais; Educação Popular e Educação e Trabalho no Campo, Escola Rural e Classes Multisseriadas e Teorias e Práticas da Educação Popular.

É objetivo do curso de Educação do Campo, do Centro de Educação da UFPB, formar professores que estejam em condições de suprir demandas socioculturais, que se relacionem à educação no campo, para desenvolver a capacidade de articular estratégias e diálogo, que incluem o processo democrático como habilidade, isso também presente nas habilidades propostas no Projeto Pedagógico do Curso. Abaixo uma tabela com a seleção de habilidades que colocam a construção democrática como centro.

TABELA 12: Competências e Habilidades do Profissional

Interpretar a prática educativa a partir dos conhecimentos sobre a realidade econômica, cultural, política e social brasileira, regional e local;
Posicionar-se criticamente frente à realidade de forma a contribuir no processo de construção social consciente e criativamente;
Participar da construção coletiva do projeto político - pedagógico contribuindo no exercício da gestão democrática da educação;
Respeitar e tolerar as diferenças - pluralidade de ideias e concepções -, contribuindo para o convívio democrático e o desenvolvimento da sensibilidade ética e da solidariedade;
Implementar formas de gestão democrática na escola, estando em condições de organizar e gerir, como profissional, a articulação dos sujeitos escolares entre si e destes com os movimentos sociais fora da escola;
Promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
Atuar como agentes interculturais, com vistas a valorização e o estudo de temas relacionados à Educação do Campo.

Fonte: Resolução N° 33/2018

O PPC ainda lista o campo de atuação dos licenciados que abrangem as áreas da Docência na Educação Infantil; Gestão Educacional; Produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo; atuação pedagógica junto a comunidades rurais, além da atuação direta e indireta em espaços escolares e não escolares. Com isso, o currículo, bem mais enxuto que o de Pedagogia (anexo b), é mais direto, com ações específicas que são campo para a atuação do pensamento de oposição ao hegemônico. Listo como exemplo: Educação, Economia Popular Solidária e Práticas Associativas; Escola Rural e Classes Multisseriadas; Educação e Movimentos Sociais e Educação Popular.

O caráter de transformação social pela educação é, em seu currículo, muito evidente como objetivo geral, principalmente pelos espaços do campo serem quase absoluto da educação pública, o campo carrega consigo os saberes do senso comum, e para isso o currículo, as práticas, as formas de avaliação necessitam perceber as especificidades, as ressignificações que uma educação fora da curva do “conhecimento clássico” produz, sobre isso:

Neste currículo em ação os saberes do senso comum estão presentes, pois são parte das histórias de cada sujeito que ali está. No entanto, ressaltamos que estes saberes além de serem desvalorizados, são na maioria das vezes, negados , quando da aplicação dos processos avaliativos formais, como se esses saberes não existissem e , nem fossem capazes de (re)significar a ação pedagógica cotidiana. (PEREIRA, 2010, p. 18).

Não há dúvidas de que a produção de documentos é fundamental dentro das políticas educacionais, no entanto o que molda o rosto dessas políticas são seus resultados, não apenas os quantitativos, mas principalmente os qualitativos. Novamente, volto a falar em experiências, estas que moldam o próximo capítulo da presente investigação, dentro das ausências e das emergências. Como podemos traduzir a demodiversidade nesses espaços? O Capítulo 4 é a ecologia de saberes desta tese, o diálogo entre várias produções na busca da produção contra-hegemônica, incluindo a minha própria experiência no Estágio Supervisionado, realizado na Educação do Campo.

4 NOSSAS PRODUÇÕES E A EXPERIÊNCIA DE UMA EDUCAÇÃO HORIZONTAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

O Centro de Educação, como apresentado em capítulo anterior, é formado em 2022, por 7 áreas de graduação, são elas: Pedagogia, Pedagogia EAD, Psicopedagogia, Ciências das Religiões, Ciências Naturais, Pedagogia do Campo e Pedagogia Pronera. Neste capítulo, a escolha é por produções como: artigos, dissertações, livros e teses, que abordem a produção de conhecimento contra-hegemônico, de experiências, dentro do universo da Pedagogia e da Pedagogia do Campo, apenas por questões de metodologia de pesquisa, sem a intenção de criar caixas setorizadas, portanto, utilizei como critério de seleção que, ao menos um dos autores dos textos, seja “filho” ou “filha” das licenciaturas selecionadas ou da pós-graduação em educação (PPGE-UFPB).

Neste capítulo, a busca é por produções que possam intervir ou não na prática, dentro e fora da Universidade, ou tenham ao menos esta intenção, e busquem por experiências que não sejam isoladas, mas façam parte de um processo de produção de diversos saberes, isto é, fundamental para uma Universidade localizada temporalmente no século XXI, com uma proposta de manter um diálogo permanente com a sociedade, com seus movimentos sociais, para que não tenhamos uma Universidade do conhecimento pelo conhecimento, da produção pela produção, das experiências isoladas, como aponta Santos:

Ainda nas lógicas deste processo de produção de conhecimento universitário a distinção entre conhecimento científico e outros conhecimentos é absoluta, tal como o é a relação entre ciência e sociedade. A Universidade produz conhecimento que a sociedade aplica ou não, uma alternativa que, por mais relevante socialmente, é indiferente ou irrelevante para o conhecimento produzido. (SANTOS, 2011, p. 41).

A ferramenta virtual para acesso às diversas produções foi o acervo do Repositório Institucional da UFPB, o qual possui documentos como: TCC, Dissertação, Tese, Artigo de Periódico, Artigo de Evento, Livro, Capítulo de Livro e Relatório de Pesquisa. Tudo organizado por centros, anos e autor.

A investigação inicial selecionou todos os tipos de produção dos últimos 4 anos do Centro de Educação. Após seleção inicial, delimitei a produção dos últimos 2 anos, por representar trabalhos mais atuais e que foram produzidos dentro do contexto dos últimos 4 anos, que é onde a presente pesquisa se localiza, dentro das políticas

educacionais e da demodiversidade como instrumento contra-hegemônico dentro das universidades.

Ao fim do processo selecionei 35 TCCs, apresentados aos cursos de Pedagogia e de Pedagogia do Campo e, dentro desta seleção, 3 destes trabalhos que possibilitam o diálogo com a perspectiva teórica e metodológica desta pesquisa, além de dialogar com as 4 experiências, que aconteceu durante Estádio Docência, no curso de Pedagogia do Campo. Essas 4 experiências são a emergência de novas possibilidades, de práticas fora do contexto do pensamento homogêneo hegemônico e de uma educação vertical.

4.1 – COLETIVOS DE MULHERES E O CURSO DE PEDAGOGIA

Daí o ponto de partida das epistemologias do Sul: identificar e denunciar o que é invisibilizado, desvalorizado, tornado inexistente para além da linha abissal, através de uma sociologia das ausências; valorizar, através da sociologia das emergências, a resistência dos grupos sociais contra a lógica de apropriação/violência e identificar nessa resistência princípios e práticas de governação que apontem para outras experiências de outras democracias. (SANTOS, 2018, p.19).

A Primeira experiência é um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do ano de 2021, com título de *Coletivo(o) de Mulheres e a Construção de Laços de Fortalecimento para a Permanência no Curso de Pedagogia*. Pesquisa de Giselle Siqueira Antun Maia, com orientação da Professora Dr.^a Jeane Félix da Silva. Nessa investigação, a autora apresenta o curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba como um espaço auto-organizado de acolhimento e de empoderamento de mulheres.

A investigação procura emergir as vozes das mulheres do curso de Licenciatura em Pedagogia, vozes ditas em sala de aula, nos corredores e nas diversas estruturas físicas da Universidade, suas lutas contra as exaustivas jornadas de trabalho, para além do mundo acadêmico, do machismo, obstáculos para simplesmente conseguir frequentar as aulas durante os semestres. Sobre isso a autora escreve:

Na escuta dessas narrativas ouvi sobre o esgotamento engendrado em um complexo arranjo de ataques, opressões e silenciamentos, que não se inicia nem finaliza na universidade, pois as marcações de gênero nos constituem e nos atravessam mesmo antes de nosso nascimento. (MAIA, 2021, p.11).

A proposta do conceito de Demodiversidade é não só falar em democracia, mas, sim, pensar novas possibilidades. Sobre o pensar, como fazer diferente, a autora se pergunta:

Nesse sentido, penso em como poderemos promover uma educação para a equidade de gênero sem tratarmos antes de oferecer às próprias estudantes do curso de pedagogia, docentes em formação, suporte para o reconhecimento das violências e opressões por elas sofridas. Como acolher corpos que circulam no espaço acadêmico? (MANIA, 2021, p. 11).

O que impressiona no decorrer do texto é como a autora percebe a necessidade de sair dos moldes configurados para manter sempre o pensamento hegemônico, a não mexer no que está estabelecido, e é justamente dessa percepção, também coletiva, que nasce o coletivo feminino dentro do curso de Pedagogia. Sobre a necessidade de quebrar paradigmas a autora discorre:

Esse histórico de dominação, domesticação, violência e silenciamento fez com que civilizações se constituíssem sob a dominante perspectiva do “homem branco”¹, ou o que entendemos como patriarcado, que seria um sistema ideológico “que reserva para si a pretensão da verdade”, que se sustenta a partir do controle e da generificação dos corpos (ibidem). Segundo Carvalho (2008), os contextos de gênero “constituem um par de opostos em uma relação assimétrica”. (MAIA, 2021 ,p. 12).

O Coletivo Violácea, segundo a autora, surgiu em 2015, das conversas na praça do Centro de Ciência Humanas, Letras e Artes (CCHLA) e, durante os anos de atuação da pesquisa, que se encerrou no ano de 2020, as diversas experiências foram estudadas para que fosse possível encontrar saídas. Uma das mais importantes foi a criação de espaços coletivos de acolhimento que valorizassem essas experiências, para se construir uma base solidária entre mulheres.

Realizando o diálogo com a presente investigação, a criação de novos espaços é fundamental para a superação ou diminuição das exclusões, a luta contra o capitalismo hegemônico, contra o colonialismo ou contra o patriarcado só acontece através de variados processos chamados por Santos (2018) de *luta e práticas de resistência potencialmente eficazes*.

Encontra-se nos espaços e no tempo, ou *espaços-tempo*, Santos (2010), as linhas abissais criadas pelo mundo do capital, colonial e patriarcal. A estruturaposta não é imitável, e, em seus limites, nas suas brechas, é que as ações contra-hegemônicas

acontecem, são nesses espaços-tempo que pensamos as novas possibilidades de uma democracia pós-abissal.

Santos (2010) define seis lugares estruturais desta sociedade hegemônica, onde o lugar de uma mulher que faz um curso superior de Pedagogia é fatalmente afetado por este mundo que pretende apenas verticalizar as relações. O autor classifica esses seis lugares da seguinte forma:

- no espaço doméstico, a linha abissal define-se pela violência sexual, pelo feminicídio e por todas as formas de exploração e dominação baseadas na violência, sobretudo sobre mulheres e crianças;
- no espaço da produção, a linha abissal marca a exclusão de todos os que trabalham sem direitos, sendo o trabalho escravo a forma extrema desta exclusão;
- no espaço do mercado, a linha abissal exclui todos os que não têm recursos económicos para serem consumidores, consumidores, nem sequer com recurso ao endividamento;
- no espaço da comunidade, a linha abissal exclui pela xenofobia, o racismo e a islamofobia todos os que são identificados como inimigos, perigosos ou simplesmente descartáveis;
- no espaço da cidadania, a linha abissal institui-se pela cidadania excludente, pelo internamento por tempo indeterminado de refugiados, pela deslocação interna e violenta de populações camponesas e indígenas para dar lugar aos megaprojetos e à agricultura industrial;
- no espaço mundial, a linha abissal constrói-se, por exemplo, pela definição arbitrária de Estados-pátria e pela prerrogativa imperial de invadir e destruir países inteiros para provocar supostas mudanças de regime. (SANTOS, 2018, p. 25).

Sobre o espaço doméstico, Maia (2021) identifica:

A realidade cotidiana das responsabilidades do lar ainda é atribuída às mulheres e a participação dos homens é considerada uma “ajuda” pontual. Quando reproduzimos a perspectiva da “ajuda” dos homens em relação aos cuidados com as crianças e com a organização da vida doméstica, reforçamos que sua participação é facultativa e que não é igualmente de sua responsabilidade comprometer-se com o espaço que habita e com o bem-estar das pessoas com quem convive. Independente do gênero que nos marca, somos seres que dispomos de capacidades para reconhecer as necessidades do ambiente ao qual estamos inseridos. (MAIA, 2021, p. 20).

Além da violência doméstica e do patriarcado neste espaço, pode-se relacionar ainda que o texto identifica o espaço da produção e da cidadania como produtores de violências e permanências hegemônicas. Nesse sentido, segundo a autora, o coletivo identificou que estar na Universidade não representa necessariamente uma conquista, para que isso faça sentido, é necessário questionar, inserir coletivos em espaços

educativos “não-escolares”, para que o currículo possa ser experimentado fora do tradicional.

Em seu texto a autora mostra como a solidariedade se tornou estratégia do coletivo, através do acolhimento, diminuindo assim a sensação de não pertencer ao mundo acadêmico, o combate à desmotivação durante todo o curso e de pontos corriqueiros, mas que atingem quem é mulher de uma maneira muito violenta, como o caso das alunas que eram mães, como exemplifica a autora:

Além da ausência de políticas institucionais efetivas que reconheçam e acolham as demandas de mães universitárias, o cenário dentro das salas de aula é igualmente ruim. Ali, alguns docentes se mostram incomodados com a presença de crianças nas aulas, questionam às mães se realmente não haveria com quem deixá-las, em outros casos, sugerem que circulem com as crianças fora da sala de aula. Não por desconhecimento da realidade delas, pois, sabidamente, essas mães vinham de uma rotina exaustiva de trabalho, utilizando transporte público e estudando à noite, mas pelo fato da maternidade (ou, o corpo que pare) não ser admitida nesta e em tantas outras instituições. (MAIA, 2021, p. 31).

Durante o decorrer do texto outros fatores são apontados como o abuso sexual, o silenciamento, a desvalorização do esforço diário e diversas outras questões que atingem não só uma mulher aluna de Pedagogia, mas de qualquer outro curso, na verdade, de qualquer mulher, dentro ou fora do ambiente acadêmico.

O mais interessante é sempre ler, no decorrer do texto, que o processo de pensar, de refletir sobre a realidade e de buscar alternativas é o que movimenta todas as ações, em que a ciência, o papel da produção do conhecimento que dialoga e não o que fala apenas para si, é a saída para a redução ou para a superação das desigualdades desse caso específico de gênero, como afirma a autora:

Penso que articulações feministas para mudar essas estruturas hierárquicas estão relacionadas com os encontros significativos em redes de apoio, como no coletivo Violácea, a partir do movimento de vivenciar, elaborar e teorizar, tomando como exemplo este Trabalho de Conclusão de Curso, onde escrevê-lo em primeira pessoa representa, para mim, uma forma de contribuir para que nossa formação conteúdos que nos permitam romper com essa lógica de validação científica a partir do distanciamento da vida e de processos subjetivos; romper com a pretensa “neutralidade” acadêmica. (MAIA, 2021, p. 40).

O conhecimento gerado, a partir da ação de refletir sobre as ausências e de perceber as emergências nas Universidades, possui ligação direta com a tentativa de

uma sociedade formada por pessoas emancipadas, livres, mas como falar de liberdade, uma nova forma de democracia, com pessoas privadas de liberdade? É o tema do subtópico a seguir.

4.2 A EDUCAÇÃO EM BUSCA DA LIBERDADE: O CONHECIMENTO PLURIUNIVERSITÁRIO

Uma questão sempre recorrente nos debates acadêmicos é a importância dos conhecimentos produzidos que formam redes de influência com o mundo fora dos limites físicos da Universidade. A este conhecimento que acontece fora desses muros, Santos (2011) utiliza o termo pluriuniversitário. Neste sentido, o conhecimento organizado pela ciência que acontece no espaço físico das academias se materializa fora, em espaços diversos, no entanto, enquanto o espaço universitário tradicional simplesmente cria e fornece o conhecimento que pode ser aplicado ou desprezado fora do campo acadêmico, o conhecimento pluriuniversitário, por ser construído com uma organização menos rígida por grupos com hierarquias menos verticais, com espaços de diálogos, consegue transformar a relação ciência e sociedade em relações de trocas com o exterior, inclusive, subvertendo a relação do chamado conhecimento mercantil, como afirma Santos:

O conhecimento pluriuniversitário tem tido a sua concretização mais consistente nas parcerias universitárias de indústria e, portanto, sob a forma de conhecimento mercantil. Mas, sobretudo nos países centrais e semi-periféricos, o contexto de aplicação tem sido também não mercantil, e antes cooperativo, solidário, através de parcerias entre pesquisadores e sindicatos, grupos sociais especialmente vulneráveis (imigrantes ilegais, desempregados, doentes crônicos, idosos, portadores de HIV; Aids etc., comunidades populares, grupos de cidadãos críticos e ativos). (SANTOS, 2011, p. 43).

Nesse contexto que a segunda experiência foi selecionada para a presente investigação. A pesquisa de TCC, apresentada, em 2021, para finalização da licenciatura plena em Pedagogia, foi escrita por Nathalia Meireles da Silva, com orientação do Professor Dr. Timothy Denis Ireland, e intitulado: *A educação como processo de ressocialização da pessoa privada de liberdade*. Nessa pesquisa, a autora busca compreender as políticas públicas que garantem a educação para pessoas privadas de liberdade e principalmente refletir sobre novas possibilidades, ajustes no processo educativo para a ressocialização dessas pessoas.

Uma das bases do conceito de pluriuniversidade é que as demandas surgem durante o processo de produção do conhecimento através da relação horizontal entre ciência e sociedade. Diante disso, logo no início do TCC, a autora da pesquisa afirma que o primeiro contato com a temática aconteceu através de seu irmão que era apenado em uma penitenciária de segurança máxima de João Pessoa, e sobre as mudanças percebidas em seu irmão, após a introdução do processo educativo para apenados, afirma:

Tive o primeiro contato com a temática através do meu irmão que é apenado, preso na penitenciária de segurança máxima criminalista Geraldo Beltrão em João Pessoa-PB. Quando da sua prisão, ele ficou encarcerado na penitenciária do Roger. Assim que foi transferido para a penitenciária de segurança máxima criminalista Geraldo Beltrão ele começou a estudar. Fui a primeira a perceber que o mesmo estava estudando, pois todo domingo ele mandava uma carta para a família. Lendo suas cartas percebi que ele tinha mudado o jeito de escrever e se expressar. Aos poucos, ele foi manifestando os seus planos para o futuro após sair da penitenciária; entre os planos, ele manifestava a vontade de fazer um curso técnico ou superior. Em 2020, o mesmo fez o Exame Nacional de Ensino Médio para Pessoas Privadas de Liberdade (ENEM-PLL) objetivando uma vaga na universidade. (SILVA, 2021, p.11).

Por meio da análise de dados quantitativos, comparando com referências teóricas e legislação oficial, a autora mostra a contradição entre o que está oficialmente escrito, como a garantia de educação para todas e todos com pena de privação de liberdade, mas que na realidade há baixa porcentagem de presos estudando nas instituições prisionais da PB.

Mesmo com as deficiências, fruto de um sistema punitivo ultrapassado, com as bases fincadas no pensamento hegemônico, de exclusão e de abandono, existem diversos projetos que aproximam a educação dos apenados, auxiliando, de maneira efetiva, o processo de ressocialização:

Ressocialização se refere ao processo da reinserção da pessoa presa no convívio social com os principais pilares, que são a educação e o trabalho. Ela serve para que o preso volte a liberdade com dignidade e oportunidades, que ele tenha um suporte para que essa ressocialização aconteça e tenha ajuda para entender que ele cometeu um delito, mas pode pagar por isso e voltar para o convívio social com perspectivas novas baseadas em qualificações de ordem educacional ou profissional. SILVA, 2021, p. 22).

Sobre as políticas educacionais para ressocialização na Paraíba e no Brasil:

No eixo educação, está enfatizado o que se promove através da educação como a aplicação de exames de certificação, sendo estes: o Exame Nacional do Ensino Médio para pessoas privadas de liberdade (ENEM-PPL) e o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos para pessoas privadas de liberdade (ENCCEJA PPL) – em nível de ensino fundamental e médio. Com essas certificações o preso, ao sair do presídio, pode provar que estudou e se formou, como também tem a oportunidade de concorrer a uma vaga nas universidades públicas através do ENEM-PPL. (SILVA, 2021, p. 23).

A partir desses levantamentos, a pesquisa inicia um processo de refletir sobre o impacto da educação, quais os problemas e as possíveis soluções, para a superação ou para a diminuição dos fracassos na tentativa de ressocializar apenados. Volto, então, à presente investigação e aos espaços estruturais dessa sociedade hegemônica.

O Espaço da cidadania é uma linha abissal, que, na maioria das vezes, anula pessoas que saíram da cadeia, que passam a conviver com a exclusão e a invisibilidade, totalmente alijados da democracia tradicional. Diante disso, a importância de se entender que cada espaço estrutural, como o da cidadania, é fruto de uma série de tensões e de disputas de poder. A educação contra-hegemônica, atua, como já apresentei, nos espaços entre as tenções, assim a importância de trabalhos pluriuniversitários é de entrar em tensões, em disputas, para transformar , para preencher as ausências com emergências, para a construção de alternativas para espaços que funcionam em condições não hegemônicas, a heterotopia, que segundo Santos (2018):

A relação tensa entre espaços estruturais e a sua imbricação múltipla pode ser aprofundada a partir do conceito de heterotopia cunhado por Michel Foucault (1994) e por nós utilizado em trabalhos anteriores (Santos, 1995: 481–482). Significando literalmente, “outros espaços”, a noção de heterotopia permite indagar sobre os espaços portadores de emergências, de resistências, de alternativas, espaços indutores de novas práticas democráticas e de relações sociais baseadas na igualdade e na autoridade partilhada. Como referem Dehaene e De Cauter: “Na sociedade pós-civil, a heterotopia ressurge como uma estratégia para reclamar lugares de alteridade no interior de uma vida ‘pública’ privatizada” (2008: 4). (SANTOS, 2018, p. 26).

Nada mais apropriado que trazer, à presente investigação, o conceito de heterotopia em diálogo com uma pesquisa que aborda prisões. Esses espaços, para Foucault, são construídos para manter a ordem. Atuam com a norma, assim como casas de repouso e clínicas psiquiátricas. Para ele, “Em geral, não se entra em uma heterotopia como em um moinho, entra-se porque se é obrigado (as prisões, evidentemente), ou

entra-se quando se foi submetido a ritos, a uma purificação" (FOUCAULT, 2013, p. 26). No entanto, justamente nesses espaços que o pensamento contra-hegemônico atua para transformar esse mundo dentro de outro mundo.

Durante a pesquisa de TCC, a autora identifica, entre as entrevistas com os educadores que atuam nessas instituições punitivas, limitações de atuação do profissional da educação que vai de um diretor de presídio que não vê a educação como prioridade até as adequações do trabalho docente as normas estabelecidas por esses espaços.

Mesmo com as barreiras, a pesquisa aponta caminhos, através das diversas experiências docentes. Para educar nesses espaços, o professor precisa conhecer as realidades desses alunos, e, principalmente, escutar, retirar a estrutura vertical da educação dentro da sala de aula, permitindo que vozes sejam escutadas. O texto mostra a importância da produção de novos materiais didáticos, ajustados à realidade dos apenados, e o ganho qualitativo de projetos que envolvam a literatura e a produção de arte. Esse TCC selecionado, ao refletir sobre a realidade, chega e dialoga diretamente com a proposta da presente investigação, uma pluriuniversidade que construa novas possibilidades democráticas. Para a autora: "A sala de aula é um dos possíveis ambientes que o preso tem para enxergar os caminhos que ele pode trilhar além das grades, em que os professores podem despertar nos seus alunos sonhos possíveis de serem realizados aqui fora." (SILVA, 2021, p. 30).

Através da educação podemos ressocializar, subverter espaços como o da cidadania, é possível também auxiliar na construção de identidades, através de práticas pedagógicas. É o que vamos pensar e refletir novamente no subtópico seguinte.

4.3 DEMODIVERSIDADE E QUESTÕES ÉTINICO-RACIAIS

A história da negritude Brasileira está entrelaçada com a própria história da luta pela democracia e inclusão social. Nesse sentido, figuras como Guerreiro Ramos e Abdias Nascimento são personagens históricos do Teatro Experimental do Negro, desde 1945, mas são também referenciais do movimento negro e da comunidade acadêmica que se identifica com o debate antirracista.(ARAGÃO, 2013, p. 23).

A inserção das questões étnico-raciais nos debates acadêmicos é resultado de lutas históricas, de décadas e décadas de exclusões e de silenciamentos, também de

políticas educacionais, principalmente do início dos anos 2000, com ações como: o Decreto nº 4.876, de 2003, que criou o Programa Diversidade na Universidade; as Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, aqui já trabalhadas no terceiro capítulo; o Estatuto da Igualdade Racial, Lei nº 12.288, do ano de 2010; e, leis e ações que fundamentaram políticas como a das cotas raciais e sociais e a necessidade da inserção de novas disciplinas nos currículos dos cursos de licenciatura que formam os professores da educação básica.

Nesse espaço fundamental da produção do conhecimento, da cidadania e, principalmente, da comunidade, emerge a terceira experiência deste capítulo, o TCC intitulado *A construção da identidade negra na formação discente no curso de Pedagogia do Campo: um estudo documental sobre as práticas pedagógicas*, apresentado ao curso de Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo, de autoria do pesquisador Ewerton Dias de Andrade, com orientação da Professora Dr.^a Ana Paula Romão de Souza Ferreira. A pesquisa, do ano de 2020, dialoga com o tema desta pesquisa, trago diversos artigos de autores do livro Afroeducação, publicação de pesquisadores do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, tendo os professores, Dr. Wilson Honorato Aragão, Dr.^a Ana Paula Romão Ferreira e Dra. Norma Maria de Lima como organizadores, do ano de 2013.

O autor da pesquisa elabora um estudo documental que aborda a construção de um projeto pedagógico e de currículo da Educação do Campo, com a presença de disciplinas que contribuem para a construção da identidade negra dos discentes do curso de licenciatura, disciplinas essas resultado da luta dos povos do campo que é embrião da própria Educação do Campo. Sobre isso o autor afirma que:

Trata-se de uma educação com arcabouço socialmente pensada para um processo emancipatório. Libertando uma parte significativa do povo brasileiro preso nas amarras da precariedade tão presente nos discursos dos que veem o próprio campo, enquanto lugar do “atraso”. A Educação Campo faz parte de um princípio pedagógico para o Estado de direito. (ANDRADE, 2020, p. 16).

Sobre a diferença entre educação do campo e educação rural:

Foi construída a partir das lutas dos movimentos sociais do campo, impulsionadas pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terras (MST) e por educadores/as comprometidos em elaborar um Projeto que atendesse aos sujeitos do campo, de forma diferente da educação rural, que não considerava a cultura dos sujeitos do campo. Sendo assim, a

Escola construída nos marcos geográficos do campo precisa ser estruturada física e pedagógica, a partir de um prisma que considere suas lutas e seus saberes. (ANDRADE, 2020, p.16).

O texto traz, dentro de diversas resoluções e leis, a importância de se integrar a prática pedagógica dentro da perspectiva democrática que favoreça a inclusão das diversas populações do campo, como a quilombola. No PPP do Curso de Pedagogia do Campo, o autor pontua que a formação inicial tem como um de seus objetivos desenvolver competências e habilidades necessárias para a efetivação dos saberes identitários, para a construção de uma identidade negra e isto só acontece a partir da prática, como afirma Rodrigues:

Nesta ótica, a prática do(a) professor(a) relaciona-se com o próprio significado da função social da educação, que está diretamente ligada a questão da socialização do indivíduo, da construção de atitudes inclusivas para a obtenção dos conhecimentos acumulados pela sociedade. (RODRIGUES, 2013, p.176)

Santos (2018) aponta, no espaço da comunidade, a linha abissal que exclui pelo racismo, quando grupos são identificados como inimigos, perigosos ou simplesmente descartáveis, assim, como não relacionar com a história de resistência das populações do campo, como os Quilombolas? Não é fácil construir uma identidade coletiva dentro de um cenário de constantes ataques hegemônicos pela permanência destas exclusões. Dentro desse aspecto, a Universidade pública possui um papel de responsabilização social, esta responsabilização está materializada nos projetos e nas resoluções, como os dos cursos de Pedagogia e de Educação do Campo.

Dentro da perspectiva de uma democracia hegemônica, o processo de homogeneização cultural é, por missão, cada vez mais, reforçada, incluindo os processos como inclusão e/ou assimilação, que transformam a exclusão em desigualdade.

O debate em torno da questão racial propicia a reflexão sobre a prática educativa como propõe Freire (1996). É preciso construir e reconstruir a nossa prática como educadoras(es) continuamente. Trabalhar valores sócio-históricos que remetem à ancestralidade africana exige ir muito além de (re) visitar a história da população negra: é necessário reconhecer que a África faz parte da cultura e da história da nação brasileira, não é a história “deles”, mas é conhecer e reconhecer a “nossa” história como povo brasileiro. (BARBOSA, 2014, p. 4).

Nesse sentido do que se pode chamar de autorreconhecimento, Andrade (2020) faz reflexões a partir da prática pedagógica em disciplinas como Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, que, segundo o autor, utiliza como base teórica da disciplina referências discutidas com o Núcleo de Estudos Afro Brasileiros e Indígena (NEABI), núcleo, inclusive, que é um centro de produções acadêmicas contra-hegemônicas, com ações que atingem justamente as linhas abissais e procuram modificar a educação homogênea e vertical.

Por fim, em sua pesquisa, o autor faz um importante relato de sua experiência como pesquisador das relações étnico-raciais, afirmado que vê avanços principalmente no currículo oficial, mas percebe que ainda é necessário fortalecer o reconhecimento de uma identidade negra por parte dos discentes, muito pela imagem negativa que é fruto das diversas formas de reprodução do racismo, como afirma Ferreira (2013):

Entendido um pouco sobre etnia e raça, vale atentar para o fato de que graves mecanismos de discriminação permeiam posturas etnocêntricas no cotidiano escolar, na qual a etnia dominante (de brancos) é sempre favorecida, construindo estereótipos e preconceitos atribuídos ao grupo negro. Dessa forma, a escola tem reproduzido situações nas quais o racismo é incorporado ideologicamente nas atitudes de alunos e professoras. (FERREIRA, 2013, p. 274).

Dentro das diversas experiências desta investigação, que busca dialogar produções diversas com o conceito de Demodiversidade, no tópico seguinte, trago minha experiência dentro do Estágio Supervisionado I, realizado no ano de 2021, na área de Educação do Campo, o trabalho coletivo dentro de uma perspectiva horizontal.

4.4 – EDUCAÇÃO DO CAMPO E ECONOMIA SOLIDÁRIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO MAIS HORIZONTAL

A presente investigação reúne diversos saberes, experiências, que fazem diálogo com o pensar, com a reflexão de como fazer diferente, como agir frente às adversidades, utilizando o conhecimento científico, e, principalmente, o conhecimento contra-hegemônico, aquele que não procura “sair da curva”, mas “fazer um novo caminho, ou vários” para essa “curva” já previamente estabelecida. E tudo isto só é possível devido à experiência (*erfahrung*), conceito citado no primeiro capítulo desta pesquisa e que este

último tópico traz não em busca de contar fatos isolados, mas de dar suporte ao saber. Nessa perspectiva:

Benjamin define o que é a experiência (Erfahrung): “Na verdade, experiência é matéria da tradição, tanto na vida privada quanto na coletiva. Forma-se menos com dados isolados e rigorosamente fixados na memória, do que com dados acumulados, e com frequência inconscientes, que afluem à memória” (Benjamin, 1994, p. 103 apud LIMA e BAPTISTA, 2013) . Erfahrung é o conhecimento obtido através de uma experiência que se acumula, que se prolonga, que se desdobra, como numa viagem; o sujeito integrado numa comunidade dispõe de critérios que lhes permite sedimentar as coisas com o tempo. (NIKEL, 2018, p. 2).

Ainda sobre a experiência, é fundamental inserir o fator tempo em que ela acontece. Os acontecimentos aqui descritos aconteceram durante a presente pandemia da COVID 19, que iniciou em 2020 e, hoje, em 2022, continua a ensejar uma série de incertezas, variantes, conflitos políticos e econômicos. Ser professor no Brasil, doutorando, mestrando, fazer uma licenciatura, ainda mais durante uma pandemia, não é um caminho de facilidades, e o tempo linear sempre dialoga com o não-linear e, assim, temos continuidades e descontinuidades. Sobre isso:

A pandemia da COVID-19 não é uma revolução social, mas afeta de tal maneira as rotinas do presente que produz uma turbulência semelhante às experiências temporais revolucionárias. O confinamento, a distância sanitária, a obsessão midiática, a profunda alteração do quotidiano – tudo isto faz com que a experiência do presente, de tão diferente ou estranha, seja vivida como transitória entre um passado que não se vive como irreversível mas como uma suspensão do presente, vivida graças a uma certa inércia emocional, e um futuro concebido como tudo o que pode pôr fim à suspensão – por exemplo, a vacina. (SANTOS, 2021, p.01).

E Santos complementa:

Mesmo assim, para a grande maioria, para quem a pandemia tem sido apenas mais um fator de vulnerabilização a acrescentar a tantos outros anteriores (pobreza, fome, guerra, racismo, sexism, precariedade do emprego e da habitação), o passado é talvez apenas o mal menor e o futuro é a infeliz probabilidade de a pandemia do presente se transformar em repetido presente da pandemia. Para a minoria da população do mundo, que se pôde proteger durante a pandemia, o passado como suspensão do presente é uma experiência ainda mais intensa e o futuro é vivido intensamente como o fim dessa suspensão e o regresso à normalidade mais do que nunca desejada. (SANTOS, 2021, p.01).

É fundamental a compreensão de que, aqui, trago um relato pessoal da experiência de ser estagiário na disciplina Educação, Economia Popular Solidária e Práticas Associativas, ministrada pela Professora Dr.^a. Gislaine da Nóbrega Chaves, junto à turma de 2020.2, mediante aulas que ocorreram remotamente e de maneira assíncrona durante o primeiro semestre de 2021. Importante notar que esta experiência éposta dentro de todos os conceitos aqui evidenciados durante a presente escrita, trazendo-a como uma experiência coletiva em meio a uma diversidade enorme de sujeitos, para a produção de conhecimentos solidários e competentes que façam diálogos com uma pluriuniversidade.

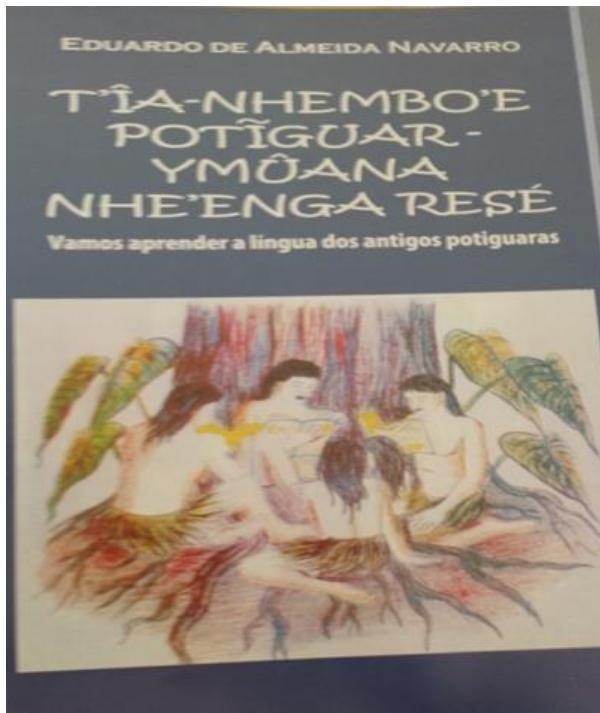
Não trago uma experiência egocêntrica, isolada, um estágio para produzir um conhecimento que pode ser ou não utilizado, mas que cumpra seu objetivo de diminuir os créditos obrigatórios de uma pós-graduação. A escolha por esta experiência se deu após a realização do seu relatório final, após a conclusão de todos os trabalhos do semestre, e aconteceu justamente por dialogar com as experiências aqui já explicitadas.

Espaço da Educação do Campo, a disciplina inicialmente me fez retornar à minha dissertação, à vivência dentro da aldeia Camurupim, em Marcação, região do Vale do Mamanguape na Paraíba, à pesquisa realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Indígena Teodolino Soares, às lutas por uma educação menos homogênea, excludente, às aulas de Tupi que encantavam aquelas crianças e às produções de alunos e de professores potiguara.

Tal permanência não se deu de maneira tranquila e natural. É resultado de resistência, como já enfatizado. As terras dos Potiguara, entre elas a do território de Camurupim, foram ocupadas por grandes proprietários de terras. Hoje a cultura da plantação da cana-de-açúcar e de suas grandes Usinas dominam esse território, cercando todo entorno dos territórios indígenas. Como se pode perceber, na imagem a seguir, que representa a entrada da Aldeia Camurupim, a entrada para o território indígena divide espaço com as grandes plantações particulares. (LOPES, 2016, p. 94).

Sobre a produção didática potiguara:

Figura 9:



Fonte: Livro produzido por professores potiguaras da região do Vale do Mamanguape.

Este contato prévio com um dos diversos espaços do que chamamos Educação do Campo me chamou a atenção durante a escolha da disciplina para estágio. Outro fator importante era o de conhecer uma nova área desse espaço, o da Economia Popular Solidária.

Em um primeiro momento o que já me despertou atenção foi o acolhimento por parte da Prof.^a Dr.^a Gislaine da Nóbrega Chaves. A equipe de apoio do semestre era composta por mim, mais uma estagiária e duas monitoras da graduação. Em um primeiro momento, a divisão dos trabalhos não aconteceu simplesmente por “grau” ou currículo, mas, sim, por habilidades de cada integrante da equipe, e, principalmente, por que essas atribuições não representavam setores de trabalhos individualizados, mas uma equipe em busca não só da produção quantitativa, mas especialmente qualitativa.

Como bom filho da História, me despertou a curiosidade da principal obra da primeira unidade do estágio, *Introdução à Economia Solidária*, de Paul Singer (2002), quais as origens históricas da economia solidária? Quais seus principais conceitos e aplicações? Sobre essa origem histórica, seu contexto o autor afirma:

A economia solidária nasceu pouco depois do capitalismo industrial, como reação ao espantoso empobrecimento dos artesãos provocado pela difusão das máquinas e da organização fabril da produção. A Grã-Bretanha foi a pátria da Primeira Revolução Industrial, precedida pela expulsão em massa de camponeses dos domínios senhoriais, que se

transformaram no proletariado moderno. A exploração do trabalho nas fábricas não tinha limites legais e ameaçava a reprodução biológica do proletariado. (SINGER,2002, p. 24).

Entender o processo de construção da economia popular solidária é extremamente importante para evidenciar a luta coletiva, os pequenos grupos, as primeiras cooperativas que pensaram uma produção com base na autogestão, que é a gestão democrática não vertical, solidária, em substituição da heterogestão, modelo hierarquizado, com estrutura rígida e dividida por níveis. A seguir um esquema gráfico que exemplifica bem os dois modelos de gestão.

GRÁFICO 3:

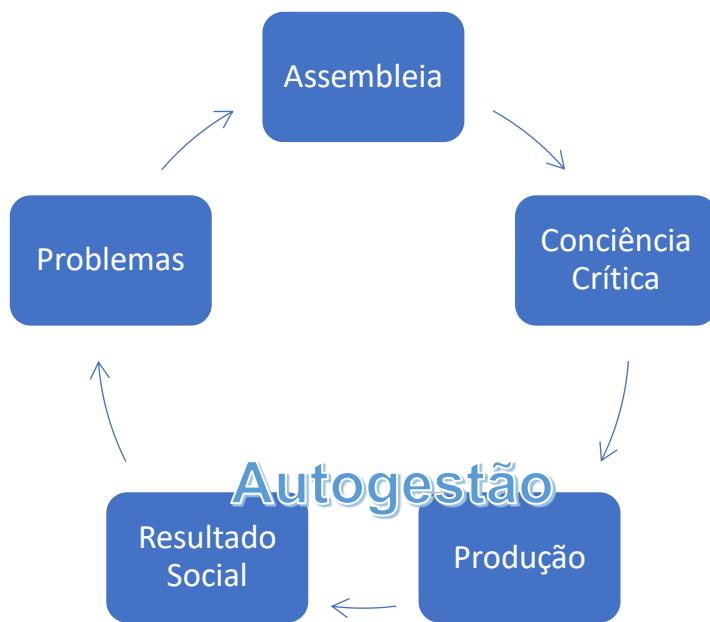


GRÁFICO 4:

Heterogestão



Perceber a diferença entre autogestão e heterogestão é perceber que a economia popular solidária atua nos diferentes espaços de linhas abissais, em que o capitalismo hegemônico atua; é a busca pelo pós-abissal; é contestar aquilo que é posto; é imaginar novas possibilidades e relações democráticas. Relações essas não buscam o consenso, possuem contradições, problemas, e acontecem em um modelo de capitalismo diferente do tradicional, como aponta Singer:

Para que a autogestão se realize, é preciso que todos os sócios se informem do que ocorre na empresa e das alternativas disponíveis para a resolução de cada problema. Ao longo do tempo, acumulam-se diretrizes e decisões que, uma vez adotadas, servem para resolver muitos problemas frequentes. Mas, de vez em quando surgem problemas que são complexos e cujas soluções alternativas podem afetar setores e sócios da empresa, de forma positiva alguns e negativa outros. Tais soluções podem exigir o encerramento de atividades consideradas obsoletas e sua substituição por outras, a aprendizagem de novas técnicas, a revisão do escalonamento das retiradas etc. O que ocasiona conflitos de opinião e/ou de interesse que dividem os sócios e ameaçam a solidariedade entre eles. (SINGER, 2002 p. 19).

As bases de um capitalismo popular sofrem modificações históricas, dentro do espaço e do tempo. No Brasil, o que chamamos de Economia Popular Solidária emerge de um capitalismo já modificado ao fim do século XX, com muitos sindicatos de trabalhadores bem estruturados, uma CLT, que, mesmo com ataques de setores mais conservadores e do capital liberal, está consolidada neste período.

O “novo cooperativismo”, que busca a implementação dos princípios de democracia e de igualdade, toma forma no Brasil por meio de grupos de desempregados e de marginalizados, que passam a contar com o suporte de igrejas, de universidades e de sindicatos. Esse modelo de produção solidária passa, nos anos 90, ao campo das políticas públicas, inicialmente em São Paulo, durante a gestão da Prefeita Luiza Erundina, do PT, entre 1989 e 1992 e nos anos 2000, com os debates que acontecem no I Fórum Social Mundial (FMS) e, após, durante os governos Lula entre 2003 e 2011. Sobre o FSM e Economia Solidária é importante entender que:

O FSM constitui uma das mais consistentes manifestações de uma sociedade civil-global contra-hegemônica e subalterna em vias de surgimento. Na sua definição mais ampla, o FSM é o conjunto de iniciativas de troca transnacional entre movimentos sociais e organizações não governamentais, onde se articulam lutas sociais de âmbito local, nacional ou global, travadas (de acordo com a Carta de Princípios de Porto Alegre) contra todas as formas de opressão geradas ou agravadas pela globalização neoliberal. (SANTOS, 2010, p. 415).

Durante a primeira e segunda unidades da disciplina de estágio, além de Singer, outros autores como, ARROYO (2009), COSTA (2006) e GADOTTI (2009) foram utilizados para a compreensão das bases da Economia Popular Solidária e para ações como as incubadoras de empreendimentos solidário. Na Universidade Federal da Paraíba, temos, como exemplo, a INCUBES (Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Economia Solidária e Educação Popular), que executa diversas ações de apoio, não só a produção de pesquisa; como também grupos de economia solidária. Sobre isso, aponta Singer:

No Brasil, a reinvenção da economia solidária é recente, mas apresenta grande vigor e notável criatividade institucional. São invenções brasileiras a Associação Nacional de Trabalhadores de Empresas de Autogestão e de Participação Acionária (Anteag), que já orientou a conversão de centenas de empresas em crise em cooperativas, e as Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas Populares (ITCPS) inseridas em universidades, das quais 13 formam uma rede e outras tantas desenvolvem atividades análogas ligadas à Fundação Unir Trabalho, integrada por mais de 80 universidades de todo o país. (SINGER, 2002, p. 121).

Através da apropriação desses conhecimentos, a terceira unidade propôs separar grupos, reunindo os discentes em temas escolhidos de maneira dialogada entre a turma e a equipe de docente, estagiários e monitoras, com a intenção de utilizar os princípios

educativos da economia popular solidária, para a criação de empreendimentos solidários com atuação preferencial no campo, mas que também, caso necessário, dialogassem com a cidade.

Nesses momentos, a cada seminário apresentado, uma riqueza de experiências aconteceram: de doações, até leilões solidários; apresentação da arte como uma produção que gera capital financeiro e social; ideias de “novas moedas” como valor de troca. Tudo isso, em um espaço virtual, pelo *Google meet*, materializando, por meio de novas possibilidades democráticas, uma experiência não hierarquizada de ensino, com produção de conhecimento, conteúdo, experiências. Isso mostra que, apesar das dificuldades e dos desafios de uma educação pública, as mudanças são possíveis.

O agrupamento de uma turma para a produção contra-hegemônica é possível através do protagonismo. Santos (2011) aponta desafios para o ensino superior e três protagonistas para uma Universidade globalizada contra-hegemônica, localizada no Século XXI.

O primeiro protagonismo é a Universidade pública que, apesar das suas fraturas, tensões e contradições e de uma estrutura que busca a manutenção do *status quo*, produz, pela própria contradição, o conhecimento universitário contra-hegemônico, que faz a denúncia das estruturas conservadoras e procura modificá-las.

O segundo protagonista é o Estado nacional, e com isto Santos mostra que um Estado que adote políticas públicas, incluindo as políticas educacionais, contribui para uma produção universitária contra-hegemônica. Não é uma relação fácil, no entanto, o Estado é, sim, fundamental para que as mudanças aconteçam, consequentemente, ocupar o Estado é ainda mais importante. Com isso chega-se ao terceiro protagonista o cidadão, em grupos organizados. Sobre ele, Santos afirma que:

Finalmente, o terceiro protagonista das reformas que proponho são os cidadãos individualmente ou coletivamente organizados, grupos sociais, sindicatos, movimentos sociais, organizações não governamentais e suas redes de governos locais progressistas, interessados em fomentar articulações cooperativas entre a universidade e os interesses sociais que representam. (SANTOS, 2011, p.61).

São esses grupos que inserem na Universidade uma ponte para os debates e para ações nos campos do capital, de gênero, étnico-racial, estético, entre outros. É o questionamento dos padrões da elite, dentro das estruturas criadas pela própria elite

hegemônica, uma relação extremamente conflituosa e cheia de barreiras, e, por isso, necessária.

Ao fim do semestre uma série de experiências individuais e coletivas construíram uma disciplina que, mesmo remota, conseguiu conectar uma turma com 30 discentes, 4 colaboradores e a professora titular da turma, com um trabalho extremamente reflexivo de imaginar novas possibilidades, de treinar novas democracias, novas formas de gestão e de produção.

Este capítulo traduz o conhecimento, trazendo um diálogo entre as dificuldades das mulheres no curso de Pedagogia, a educação de pessoas privadas da liberdade, a luta pela identidade negra e, por fim, por um economia contra-hegemônica, para formar uma Ecologia de variados saberes, sendo que todos esses saberes produzidos na academia possuem a inquietude do fazer diferente, do modificar o que está posto. São conhecimentos empáticos, solidários, conflituosos, sim, mas em busca da Demodiversidade, uma Uni(di)versidade, com variadas democracias para todas e todos.

5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS/RESULTADOS

Em março de 2018, todo e qualquer projeto considerava uma série de situações e possíveis problemas para a produção de uma pesquisa, mas, com toda certeza, nenhum obstáculo foi pensado levando em consideração uma Pandemia, como a que estamos vivenciando de COVID 19, desde 2020. Um mundo totalmente novo, fechado, com contatos entre pessoas proibidos e, ao mesmo tempo, com a introdução definitiva do universo virtual. A Universidade fechou suas portas físicas, evidenciou diferenças sociais , muitos, servidores, alunos e professores conectados e, ao mesmo tempo, outro grupo de excluídos, agora não só do mundo digital, mas de qualquer acesso ao conhecimento.

A presente pesquisa passou pelo processo de qualificação em junho de 2020, de maneira meio que procurando seu caminho, ainda sem conseguir conectar um projeto que seria praticamente todo realizado em modelo presencial, com entrevistas (muitas que foram iniciadas, observações e vivências). Desde então o processo de investigação mudou radicalmente, assim, como o mundo ao redor desta pesquisa.

As observações da qualificação foram muito importantes para o presente resultado. A mesma pandemia que transformou toda Universidade em uma instituição remota, e que trouxe para todos nós uma série de questões extras, incluindo de saúde, me possibilitou uma quantidade enorme de novas experiências, como um ano de estágio totalmente remoto, mas com muito trabalho e resultado, além de possibilitar novas experiências de leitura, leituras essas que selecionei para a presente tese e que produzem conhecimento para além de um simples título, ou seja, para a continuidade do processo de produção acadêmica.

Ao encontrar meu lugar de fala, dentro das políticas e das práticas educacionais para a demodiversidade, resolvi aqui evidenciar as minhas melhores leituras. O trabalho, muitas vezes solitário, de leitura e escrita é longe de ser individual, pois passa necessariamente pelo coletivo – orientação, autores dos diferentes textos, professores e colegas de Pedagogia e Pedagogia do Campo que construíram estas experiências –, tanto que nem posso chamar de minhas apenas.

A presente investigação definiu ao fim falar de processos para a construção da Demodiversidade, por meio daquilo que constrói as bases de uma Academia, que evidencia o trabalho e o currículo dos cursos de Pedagogia e de Pedagogia do Campo,

as pesquisas de nível de graduação. Como é importante falar de democracia contra-hegemônica em um momento em que o Estado brasileiro assumiu, desde 2018, deliberadamente, que as minorias devem falar, mas que ao fim deve se curvar à vontade da maioria. Desde então, mesmo remotamente, o que posso afirmar, após a presente investigação, é que as ações acadêmicas continuam. Arrisco-me a dizer que se tornaram mais fortes. Isso não significa caminho fácil. Após 2016, e principalmente após 2018, os conflitos se tornaram maiores, muitos no campo das Políticas Educacionais. Por esse motivo, decidi trazer ao presente texto questões como a da Escola Sem Partido e dos movimentos conservadores retrógrados que interferem desde a escolha do nome do reitor(a) das diversas Universidade até o corte de verbas para o financiamento de pesquisas e de pesquisadores.

A *Nuestra América*, a emergência de saberes contra-hegemônicos trazem o movimento indígena e negro e seus processos educativos como espaço necessário dentro das questões étnico-raciais, diante disto há a importância de se compreender normativas, como as Leis nº 10.693/03 e 11.645/08, que modificaram os currículos do ensino superior. Verificamos isso, na presente investigação, com a inserção de novas disciplinas que promovem a construção da identidade negra, a modificação dos currículos, seja com disciplinas optativas como as do currículo do curso de Pedagogia, de 2006, seja com disciplinas obrigatórias, em que esses conteúdos contemplam os novos tempos, como as previstas no currículo do curso de Educação no Campo. O Plano Nacional da Educação e o Plano Estadual da Educação, ao mesmo tempo que traçam metas para os próximos 10 anos, influenciam os currículos da educação básica e consequentemente do ensino superior.

As normativas internas e externas, que constroem não só os currículos, como também as políticas educacionais, foram evidenciadas, em todas, encontra-se o embasamento, as conexões históricas com políticas anteriores, de normativas que historicamente foram construídas. Fica claro que produzir de maneira coletiva, solidária e competente não é um desejo, uma utopia, uma narrativa, porém é cumprir o que determinam as leis, as normas, as resoluções e os currículos, a presente investigação, portanto, não produz para informar, pois é evidente a importância do papel contra-hegemônico, da construção de políticas educacionais com base na Demodiversidade, em currículos que sempre necessitam de ajustes, de reflexões, de serem (re)imaginados, tendo como base os diferentes espaços, tempos, contextos e isto só é possível através

das produções que representam ações docentes e discentes, que tratem as diferentes formas de democracia como prioridade.

A presente investigação constrói sua narrativa com base nas diversas experiências, produzidas e com reflexos, dentro e fora da academia. Procura-se, assim, a ausência ou a diminuição dos muros, a pluriuniversidade. Inicia com um relato de minha vivência como aluno, dentro dos muros da escola, anos e anos me sentindo fora das listas, das caixas, supondo que não me encaixava dentro de uma homogeneidade, ainda sem conhecimento teórico, sem a experiência da docência, da pesquisa. Faço o diálogo de minhas experiências com produções no universo acadêmico e com o encontro com a experiência da base teórico-metodológica principal, as aproximações Pós-coloniais em Boaventura de Sousa Santos, de modo que, nesta construção, trago a própria vivência desse autor que influenciou a sua escrita.

O quarto capítulo é o momento em que realizo o processo de tradução, percorrendo as diversas ausências e emergências. É quando acontece a ecologia dos diversos saberes, com produções de pesquisadores que encontraram na UFPB, um espaço de expor suas transformações, suas práticas, a construção de grupos, o entendimento pela identidade. Nesse momento investigativo, as 4 experiências de pesquisa, a mulher, o apenado, o negro, a economia solidária, perpassam pelos 6 lugares estruturais em que atuam as forças e o poder hegemônico. Mas marginalidades produzem e imaginam novas possibilidades, materializam uma Universidade que já executa a demodiversidade. Encontrei, durante a pesquisa, não só relatos de vitórias e facilidades. Pelo contrário, são muito maiores os desafios, mesmo assim, não tenho dúvidas do caráter transformador da Universidade pública. Não só eu, mas unanimidade entre as 35 pesquisas pré-selecionadas, assim como o resultado desta pesquisa mostram que a palavra *responsabilidade* se materializa. A responsabilidade de produzir conhecimentos, experiências, profissionais da educação básica e superior, pesquisadores de pós-graduação. O Centro de Educação, seus cursos de Pedagogia são, portanto, instrumentos inegáveis das lutas entre as linhas abissais.

Por fim, o processo de seleção de pesquisas de TCC dos cursos de Pedagogia e de Pedagogia do Campo não buscou excluir, mas evidenciar diversos exemplos de trabalhos democráticos, nas mais variadas formas, aqui presente como Coletivos, Incubadoras, Grupos de Pesquisa, Disciplina Acadêmica. Diversos outros modelos de práticas democráticas contra-hegemônicas acontecem em todo espaço acadêmico e fora dele. Uma pesquisa acadêmica não deve se propor a esgotar uma temática. Esta, por

sinal, ficou bastante longe desse objetivo, mas considera que é mais um pequeno e importante documento para a continuidade da luta contra o *status quo*, o pensamento de que as coisas são assim mesmo, de que não adianta tentar mudar o que já existe. A presente investigação evidencia que cidadãos socialmente agrupados, apropriados de conhecimento em conjunto com as políticas, entre elas educacionais, podem diminuir as linhas abissais em busca de uma sociedade pós-abissal.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Ewerton Dias de. **A construção da identidade negra na formação discente no curso de Pedagogia do Campo**: um estudo documental sobre práticas pedagógicas. TCC de Pedagogia do Campo João Pessoa, UFPB, 2020.
- ARAGÃO, Wilson Honorato. FERREIRA, Ana Paula Romão de Souza. LIMA, Norma Maria. (orgs). **Afroeducação**. Editora UFPB, 2013.
- ARAGÃO, Wilson Honorato. AFROEDUCAÇÃO. Pesquisas e práticas educativas no combate ao racismo. In: ARAGÃO, Wilson Honorato. FERREIRA, Ana Paula Romão de Souza. LIMA, Norma Maria. (orgs). **Afroeducação**. Editora UFPB, 2013.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salelte; MOLINA, Mônica Castagna (orgs.).. **Por uma educação do campo**. Vozes. 2009
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004. Disponível em <<http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCNs%20-%20Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf>> Acesso em: 06 jun. 2021.
- BRASIL. **Lei Federal nº 9.394, de 20/12/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília – DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm> Acesso em: 06 jun. 2021.
- BRASIL. **Lei Federal nº 10.639/2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 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. Brasília – DF, 2003. Disponível em:
<<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/2003/L10.639.htm>> Acesso em: 06 jun. 2021.
- BRASIL .Ministério da Educação. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH). **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília – DF: SEDH, UNESCO, 2007. Disponível em: <www.sedh.gov.br> Acesso em: 06 jun. 2021.
- BRASIL. **Lei Federal nº 11.645/2008**. 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 de temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”. Brasília – DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/11645.htm> Acesso em: 14 ago. 2021.
- BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e Democracia**. Edipro. São Paulo, 2017.
- BORGES, Maria Creusa de Araújo. O princípio da autodeterminação e o direito de propriedade territorial dos povos indígenas: uma leitura a partir do sistema interamericano de proteção dos direitos humanos. In: MONTE, Mário Ferreira et al. (orgs.). **Direito na Lusofonia**: diálogos constitucionais no espaço lusófono. Escola de Direito da Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2016.

BORGES, Maria Creusa de Araújo. A UNESCO e o Direito à Educação Superior. **Cadernos ANPAE**, v.11, p. 1-15, 2011.

BORGES, Maria Creusa de Araújo. A visão de educação superior do Banco Mundial: recomendações para a formulação de políticas educativas na América Latina. **RBPAE**, v. 26, n. 2, p.367-375, 2010.

BORGES, Maria Creusa de Araújo. **Articulação entre discursos globais e locais na definição da interpretação legítima da Universidade nas propostas de reforma da Educação Superior no Brasil**. UFPE, 2007.

BORGES, Maria Creusa de Araújo. Princípios Norteadores da Educação em Direitos Humanos na Instituição Universitária. **Verba Juris**, ano 7, n. 7, jan./dez. 2008

CALOU, Ângela Lima. **Considerações Sobre “Experiência e Pobreza” de Walter Benjamin**. Problemata: Revista Internacional de Filosofia. V. 9. N. 1 (2018), p. 96-106.

CARLOS, Erenildo João (org). **Educação e Visualidade**: A imagem como objeto do conhecimento. Editora UFPB, 2012.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Política para a educação superior no governo Lula: expansão e financiamento. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 58, p. 209-244, 2014.

COSTA, Francisco Xavier Pereira da; OLIVEIRA, Iolanda Carvalho de; MELO NETO, José Francisco de (orgs.). **Incubação de empreendimento solidário popular**: fragmentos teóricos. Editora da Universidade Federal da Paraíba., 2006

DOURADO, Luiz Fernandes (Org.) **Plano Nacional de Educação (2011-2020)**: Avaliação e Perspectivas. Goiânia, Go: Editora UFG, 2011.

FERREIRA JR, Amarilio. Educação Jesuítica no mundo colonial ibérico. (1549-1768). **Revista Em Aberto**, v. 21, n. 78, p. 1-172, 2007.

FERREIRA, Tatianne da Conceição. Etnocentrismo na educação: implicações para o racismo e a discriminação racial no cotidiano *In:* ARAGÃO, Wilson Honorato. **Afroeducação**. Editora UFPB, 2013.

FLORES, Elio Chaves. Currículo e diversidade cultural: África e africanismo em História. *In:* MOURA, Arlete Pereira; da COSTA, Maria Zuleide (orgs). **Políticas educacionais e (re)significações do Currículo**. Ed Alínea: São Paulo, 2006.

FLORES, Herrera Joaquín. **A (re)invenção dos direitos humanos**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos**: Repensar a política. rad. Ana L. Paranhos Pessoa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013. v. 6, p. 31-33.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.1984.

GADOTTI, Moacir. Economia solidária como práxis pedagógica. Economia solidária como práxis pedagógica. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GALVANIN, Beatriz. **Reforma do Sistema Educacional dos anos 90**: breves considerações sobre os aspectos históricos, econômicos, e políticos. *In:* Revista de Humanidades e Ciências Sociais Aplicadas, Ourinhos/SP, nº03, 2005.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da História**. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LIMA, Mirian de Albuquerque Aquino. Diversidade e Cultura: Brasil negro, índio, mulato de todas as cores e raças no pincel dos artistas. : ARAGÃO, Wilson Honorato. FERREIRA, Ana Paula Romão de Souza. LIMA, Norma Maria. (orgs). **Afroeducação**. Editora UFPB, 2013.

LOPES, Dougllas Pierre. **A Lei 11.645/08 e a inclusão obrigatória da História e Cultura indígena no currículo oficial**: emergências e ausências no Município de Marcação-Paraíba. Dissertação, UFPB, 2016.

MARINHO, Geonara Marisa de Souza. **Inclusão obrigatória da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena no currículo**: vozes e tensões no Projeto Curricular do Estado de Pernambuco. 202 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Educacionais), UFPB, 2014.

MAIA, Giselle Siqueira Antun. **Coletivo(s) de mulheres e a construção de laços de fortalecimento para a permanência no curso de Pedagogia**. TCC (Curso de Pedagogia), João Pessoa, UFPB. 2021.

MEINERZ, Andréia. **Concepção de experiência em Walter Benjamin**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

MELO, Breno Galvão de. Consciência negra na sala de aula: caminhos para o entendimento. In: ARAGÃO, Wilson Honorato. **Afroeducação**. Editora UFPB, 2013.

MIGUEL, Luís Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” – Escola Sem Partido e as leis da mordaça no parlamento brasileiro. In: **Revista Direito & Práxis**. Rio de Janeiro, v. 7, n.15, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MORAES, Dênis de. Comunicação, Hegemonia e Contra-Hegemonia: A Contribuição Teórica de Gramsci. In: **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 54-77, 2010.

NASCIMENTO, Nadirjane Medeiros Carneiro. A Escola de Educação Básica da UFPB: educação étnico-racial a partir das Leis Federais nº 10.639/03 e 11.645/08 na formação de Professoras/es. In: ARAGÃO, Wilson Honorato. **Afroeducação**. Editora UFPB, 2013.

NIKEL, Mateus Alencar, O conceito de experiência: Walter Benjamin e a prática docente. In: **13ª Reunião Científica Regional da ANPEd-Sudeste** (2018).

ONU. **Carta das Nações Unidas de 26 de junho de 1945**. São Francisco. Disponível em: <www.direitoshumanos.usp.br> Acessado em: 15 fev. 2015.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Legislação Internacional adotada e proclamada pela Resolução nº 217^a da 3^a Sessão Ordinária da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <www.direitoshumanos.usp.br> Acessado em: 20 fev. 2015.

ONU. **Convenção da Unesco Relativa à Luta Contra as Discriminações na Esfera do Ensino – 1960**. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br>> Acessado em: 10 maio 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional Brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 32, p. 323-337, 2011.

PARAÍBA. Plano Estadual de Educação da Paraíba (2015-2025). Disponível em: <<https://pbeduca.see.pb.gov.br/>> Acessado em: 15 de Outubro de 2021.

PAIVA, José Maria de; PUENTES, Roberto Valdés. **A proposta jesuítica de Educação – uma leitura das Constituições.** *Comunicações*, São Paulo, nov. 2000. Disponível em: <http://www.unimep.br/jmpaiva/a-proposta-jesuitica-de-educacao.pdf>. Acesso em 10 Dezembro de 2020.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. **Curriculum e Autopoiese.** João Pessoa. Editora Universitária da UFPB, 2010.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas.** 3º ed. São Paulo, Atlas S.A. 1999.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho. RODRIGUES, Silvestre Coelho. Uma Discussão que Precisa Caminhar a Passos Largos: exclusão, não dá mais para conversar é preciso agir e tudo começa na escola. In: ARAGÃO, Wilson Honorato. FERREIRA, Ana Paula Romão de Souza. LIMA, Norma Maria. (orgs). **Afroeducação.** Editora UFPB, 2013.

RODRIGUEZ, José Luis Exeni. **A longa caminhada das autonomias indígenas na Bolívia: demodiversidade plurinacional em exercício.** In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENDES, José Manuel.(orgs). **Demodiversidade:** imaginar novas possibilidades democráticas. Belo Horizonte, Autêntica. 1.ed. 2018.

SCOCUGLIA, AFONSO CENSO. Paulo Freire: conhecimentos, aprendizagem e currículo. In: PEREIRA, Maria Zuleide. GONÇALVES, Elisa Pereira e CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. (Orgs). **Curriculum e Contemporaneidade: Questões Emergentes.** Alinea, 2ed. Campinas/SP, 2011.

SINGER, Paul. **Introdução à Economia Solidária.** Editora Fundação Perseu Abramo. 2002

SANTOS, Boaventura de Sousa (2003). **Democratizar a democracia:** os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

SANTOS, Boaventura de Sousa (2007). **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.** São Paulo: Bomtempo.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo:** para uma nova cultura política. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Crítica da Razão Indolente.** Contra o desperdício da experiência. 8º ed, São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Universidade no Século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo, Cortez. 3 ed. 2011.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENDES, José Manuel.(orgs). **Demodiversidade:** imaginar novas possibilidades democráticas. Belo Horizonte, Autêntica. 1.ed. 2018.

SANTOS, Boaventura de Souza; CHAUI, Marilena. **Direitos Humanos, democracia e desenvolvimento.** São Paulo, Cortez, 2013.

SANTOS, Boaventura de Souza. Subjetividade, Cidadania e Emancipação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 32, 1991.

- SANTOS, Boaventura de Souza. A experiência do tempo. *In: Revista Sul* 21, 2021.
- SHARPE, Jim. A História Vista de Baixo. *In: BURKE, Peter (org.), A Escrita da História: Novas Perspectivas/*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1992, p. 39-62.
- SILVA, José Afonso. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 24° ed. Malheiros Editores. São Paulo, 2005.
- SILVA. Nathalia Meireles da Silva. **A educação como processo de ressocialização da pessoa privada de liberdade**. TCC (Curso de Pedagogia) João Pessoa, UFPB,2021.
- UFPB. **Resolução N° 33/2018**. CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, Processo nº 23074.013401/2018-07.
- SOUZA, Jorge Pereira. A cultura como meio de inserção e/ou exclusão do/a negro/a nos espaços socialmente construídos. *In ARAGÃO, Wilson Honorato. FERREIRA,Ana Paula Romão de Souza. LIMA, Norma Maria. (orgs). Afroeducação*. Editora UFPB, 2013.(p.122-138)
- UFPB. **Resolução CCPEC Nº 002/ 2019**, de 31 de outubro de 2019. Colegiado do curso de Pedagogia - Área de aprofundamento em Educação do Campo.
- UFPB. **Resolução nº 14/ 2009**. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, da Universidade Federal da Paraíba, Processo nº 23074.019269/08-31.
- UFPB. **Resolução N° 33/2018**. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, da Universidade Federal da Paraíba, Processo nº 23074.013401/2018-07.
- UFPB. **Resolução nº 61/2007 PPC**. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, da Universidade Federal da Paraíba, 2007.
- ZIZEK, Slavoj. Contra os Direitos Humanos. *In: Mediações – Revista Direitos Sociais*, v. 15, n.1, p. 11-29, 2010.

Apêndice A

DOCUMENTOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Relatório de Estágio de Docência I



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE DOCÊNCIA¹

1 Identificação

- 1.1 Nome: Douglas Pierre Justino da Silva Lopes
1.2 Nível: () Mestrado (x) Doutorado
1.3 Orientador(a): Prof. Dr. Wilson Honorato Aragão
1.4 Disciplina em que se deu o estágio: Educação, Economia Popular Solidária e Práticas Associativas
1.5 Professor(a) responsável pela disciplina: Profª. Dra. Gislaine da Nóbrega Chaves
1.6 Semestre letivo em que se deu o estágio: Turma de 2020.2, aulas em 2021.1

2 Apresentação e aspectos gerais da disciplina

O presente relatório apresenta processos e resultados dos trabalhos desenvolvidos na disciplina de Educação, Economia Popular Solidária e Práticas Associativas ministrado pela professora Dra. Gislaine da Nobrega Chaves, para o estágio docência I do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba.

A disciplina de carga horária de 60 horas, trabalhou com diversos modelos e experiências de empreendimentos em economia solidária, a partir da história e dos princípios básicos de heterogestão e autogestão. Para o estágio, o trabalho prático se desenvolveu durante as reuniões de planejamento e durante as aulas remotas pelo google meet.

A primeira fase dos trabalhos foi de observação, registro em diário de campo e apropriação dos textos de referência, principalmente teóricos, como Singer (2002) e Fernandes (2008), para os possíveis ajustes e contribuições para o plano de curso do semestre, realizado nas reuniões de planejamento. Posteriormente, esses referenciais foram ampliados, a partir de pesquisas realizadas em plataformas de dados como o Google Acadêmico e o Scielo.

O segundo momento, diz respeito à participação com a produção de materiais didáticos, intervenções durante as aulas, a condução de temas de seminários de aprofundamento e auxílio nos processos de avaliação diagnóstica, contínua e processual da turma, desenvolvendo durante o semestre uma proposta formativa plural, objetivando a compreensão ampla e consistente da economia solidária e das práticas educativas decorrentes.

3 Descrição de atividades realizadas

As atividades da disciplina foram divididas em três momentos específicos, as de planejamento da equipe, com a professora, monitoras e estagiários, as aulas remotas, síncronas e assíncronas, de acordo com o horário definido para a disciplina do curso

de Educação do campo e as atividades de avaliação diagnóstica, contínua e processual, com avaliação diversificada entre atividades com questões abertas, questionários fechados, seminários temáticos, autoavaliação e debates, em aulas semanais com 3hs de duração.

3.1 Atividades de planejamento

Durante todo o percurso da disciplina foram realizadas reuniões de planejamento semanal, com carga horária de 4hs em média, com a participação da professora da disciplina, duas monitoras e dois estagiários do PPGE. Nestes encontros, além da resolução de problemas pedagógicos, realizamos também discussão de textos, ajustes nos materiais de apoio, produção de questões para avaliações e autoavaliação do trabalho durante o semestre.

3.2 Atividades de regência e participação em sala de aula

- Participação geral, com intervenções, quando necessário, ou solicitado, durante todas as aulas.
- Apresentação de Slide e Regência da aula do dia 08/04 de 2021, com o tema: O Popular e a solidariedade.
- Condução dos Seminários Temáticos 3 e 4 do dia 13/05/2021.
- Condução do Seminário com Agente Externo Experiências em Economia Popular Solidária nas Escolas Integrais. (27/05/2021).
- Regência, com estagiária e monitoras da avaliação e autoavaliação da disciplina no dia 17/06/2021.

3.3 Atividades de avaliação

- Questionário 01 – Dia 15/04/2021
- Seminários Temáticos – Dias 06/05; 13/05; 20/05.
- Atividade Assíncrona - Leitura de documento fílmico sobre Economia Popular Solidária e Práticas Associativas dia 10/06/2021.
- Avaliação e Autoavaliação da disciplina dia 17/06/2021.
- Terceira Avaliação – Dia 08/07/2021
- Reposição de Avaliação Final – Dia 08/07/2021

3.4 Atividades de produção de recursos didáticos

- Produção de slide para aula do dia 08/04 de 2021.
- Produção da ficha de critérios para avaliação dos Seminários temáticos 03 e 04 do dia 13/05/2021.
- Produção de questões para a atividade assíncrona do dia 10/06/2021
- Produção de questões para terceira avaliação do dia 08/07/2021.

4 Avaliação de desempenho

4.1 Considerações sobre o desempenho de discentes da disciplina

A turma da disciplina, Educação, Economia Popular Solidária e Práticas Associativas, no semestre 2020.2, apresentou-se bastante receptiva aos encontros e às atividades

realizadas, com um bom desempenho que reflete a qualidade das discussões realizadas via meet. Apresentaram algumas deficiências teóricas, evidenciadas por necessidade de mais leitura dos textos de referência, mas que, com o auxílio da professora, das monitoras e estagiários foram trabalhadas durante o semestre.

4.2 Considerações sobre as estratégias didáticas adotadas na disciplina

A disciplina adotou estratégias didáticas diversificadas, sempre discutidas nas reuniões de planejamento e com os/as discentes, considero que o semestre foi bastante produtivo proporcionando um crescimento técnico, teórico e de experiência profissional para todas e todos os envolvidos nos diversos processos didáticos.

4.3 Considerações autoavaliavas

Os primeiros encontros de planejamento e as primeiras aulas foram de algum estranhamento com a teoria da economia popular solidária, com autores novos, com a necessidade de leitura rápida para a execução do estágio, o que resultou em um crescimento de experiências durante todo o semestre propiciado pelas pesquisas, leituras e discussões realizadas. Considero que contribuí bastante com os trabalhos em grupo nos planejamentos, na produção de materiais e durante as aulas remotas, com conduções e intervenções quando necessário, muito pela forma aberta e democrática que a professora da disciplina proporcionou para monitores e estagiários.

5 Contribuições do estágio para o desenvolvimento acadêmico-profissional e da pesquisa de dissertação ou tese em andamento

Inicialmente, o pouco contato com a economia popular solidária me levou à reflexão acerca das contribuições do estágio para uma tese de educação étnico-racial na linha de pesquisa Políticas Educacionais. No entanto, ao fim do semestre, a disciplina me apresentou uma série de experiências e de textos que dialogam e muito com alguns objetivos da tese dentro de uma busca pela Demodiversidade.

A busca por novas práticas democráticas acontece dentro da economia popular solidária, pude conhecer a prática de incubadoras que desenvolvem projetos nos diferentes espaços da Universidade Federal da Paraíba, conhecer também o INCUBES (Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Extanção em Economia Solidária e Educação Popular e da prática da própria disciplina de estágio e das reuniões de planejamento, com as diversas fontes trabalhadas nas referências do plano de curso e outros descobertos em bancos de artigos online.

A produção de uma economia popular e solidária, que se apresenta como alternativa a um modelo capitalista hegemônico, evidencia ainda mais as exclusões e as necessidades de produção do conhecimento a partir do pensamento contra-hegemônico, da inserção de novas experiências dentro das políticas em educação no Brasil, com o objetivo de produzir novos modelos de democracia, com menos injustiças e desigualdades.

Ao fim do semestre, a disciplina de estágio passou a ser fundamental, pois abriu novas dimensões para a pesquisa final, com referências novas inseridas dentro do processo de investigação para a construção final da tese.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

-
- Plano de Atividades de Estágio de Docência
-

1 Identificação

- 1.1 Nome:Dougl拉斯 Pierre Justino da Silva Lopes
1.2 Disciplina objeto do estágio: Educação, Economia Popular Solidária e Práticas Associativas.
1.3 Curso em que a disciplina será desenvolvida: Educação do Campo
1.4 Professor(a) preceptor(a): Prof. Dra. Gislaine da Nobrega Chaves
1.5 Professor(a) supervisor(a): Prof. Dra. Gislaine da Nobrega Chaves
1.6 Data de início do estágio: 11 / 03 /2021Data de término: 08 / 07 / 2021
-

2 Objetivos

Objetivo Geral

Compreender os princípios sociais, econômicos, históricos e filosóficos da economia solidária e suas implicações nos processos educacionais, percebendo as formas de organizações coletivas de produção e comercialização do campo e da cidade.

Objetivos Específicos

- Conhecer os princípios sociais, econômicos, históricos e filosóficos da economia solidária.
- Conhecer a história da economia solidária no Brasil.
- Refletir sobre as implicações da economia solidária nos processos produtivos.
- Compreender a importância da economia solidária e do paradigma cooperativo; Relacionar o processo de desenvolvimento da economia solidária com as organizações da sociedade civil.
- Compreender os processos educativos do campo e da cidade, a partir da inserção da economia solidária.
- Analisar a relação entre a práxis educativa e a economia solidária, baseando-se nos fundamentos teóricos da disciplina.

3 Atividades previstas e estratégias metodológicas

A metodologia adotada durante o curso compreenderá: aulas expositivas dialogadas, com questões norteadoras, exercícios individuais e em grupos; seminários temáticos; oficinas pedagógicas e de produção textual, dentre outros procedimentos serão a base para a produção e sistematização dos conhecimentos. As aulas ocorrerão pelo Google Meet, os materiais serão disponibilizados no SIGAA e haverá interações pelo grupo de WhatsApp. O link para acompanhamento das aulas será enviado às 18h00.

Atividades Previstas

- Estudo Dirigido: Educação do Campo
- Diálogos acerca dos diversos tipos de empreendimentos de Economia Solidária
- Primeira Avaliação
- Seminários Temáticos
- Seminários com agente externo
- Terceira Avaliação
- Avaliação da disciplina e autoavaliação
- Avaliação final

4 Estratégias de avaliação

A avaliação será diagnóstica, contínua e processual. Alguns eixos nortearão a avaliação discente: Frequência em sala de aula (pontualidade e assiduidade); Participação nas aulas, nos seminários (critérios: apresentação, argumentação, participação, cooperação, estratégias pedagógicas utilizadas) e interação com agentes que atuam na economia popular solidária; Resposta a questões norteadoras; Resposta a questionários avaliativos.

NOTAS:

Unidade I – Questionário, valor 10 pontos.

Unidade II – Seminário, valor 10 pontos.

Unidade III – Questionário, valor 10 pontos.

5 Cronograma

Unidade I

Apresentação do plano de curso da disciplina- conversa sobre o desenvolvimento da disciplina no período. (11/03/2021 - 11/03/2021)

Estudo dirigido: Educação do Campo. (18/03/2021 - 18/03/2021)

Estudo dirigido: Fundamentos da Economia Popular Solidária. (25/03/2021 - 25/03/2021)

Diálogos acerca dos diversos tipos de empreendimentos de Economia Solidária. Oficina pedagógica: Clube de Trocas. (08/04/2021 - 08/04/2021)

Primeira avaliação: questionário 01 (15/04/2021 - 15/04/2021)

Unidade II

Organização para os seminários, devolutiva da primeira avaliação, avaliação da disciplina e autoavaliação. (22/04/2021 - 22/04/2021)

Diálogos a respeito do texto: Dos Socialismos Utópico e Revolucionário à Economia Solidaria (29/04/2021 - 29/04/2021)

Seminários temáticos 1 e 2 (06/05/2021 - 06/05/2021)

Seminários temáticos 3 e 4 (13/05/2021 - 13/05/2021)

Seminários temáticos 5 e 6 (20/05/2021 - 20/05/2021)

Seminário com agente externo - Experiências em Economia Popular Solidária nas Escolas Inteirais. (27/05/2021 - 27/05/2021)

Unidade III

ATIVIDADE ASSÍNCRONA - Leitura de documento fílmico sobre Economia Popular Solidária e Práticas Associativas (10/06/2021 - 10/06/2021)

Avaliação da Disciplina (17/06/2021 - 17/06/2021)

Seminário de Aprofundamento e Terceira Avaliação (01/07/2021 - 01/07/2021)

Reposição e Avaliação Final (08/07/2021 - 08/07/2021)

Apêndice B

Documentação do Comitê de Ética



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

C E R T I DÃO

Certificamos, para os devidos fins, que foi Aprovado “**AD REFERENDUM**” do Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação, o Projeto de Pesquisa do doutorando **DOUGLASS PIERRE JUSTINO LOPES** matrícula nº 20181014514 intitulado “**FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NOS CAMPUS I DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA: AS VOZES DOS SUJEITOS NA CONSTRUÇÃO DA DEMODIVERSIDADE NA UNI (DI) VERSIDADE.**”, a ser encaminhado ao comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos.

João Pessoa, 02 de março de 2021.

Fabiana Sena de Silva

Profa. Dra. Fabiana Sena da Silva
Coordenadora/ PPGE/CE/UFPB



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP
FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: Formação Docente no Curso de Licenciatura em Pedagogia nos campus I da Universidade Federal da Paraíba: As Vozes dos Sujeitos na Construção da Demodiversidade na Uni(di)versidade.			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 10			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Dougl拉斯 Pierre Justino da Silva Lopes			
6. CPF: 002.330.631-96	7. Endereço (Rua, n.º): PROFESSOR ALVARO CARVALHO TAMBAUZINHO 111 ap 2403 JOAO PESSOA PARAIBA 58042010		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: (83) 8610-8524	10. Outro Telefone:	11. Email: douglaspierre@hotmail.com
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: _____ / _____ / _____		Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade Federal da Paraíba	13. CNPJ:	14. Unidade/Órgão: Programa de Pós-graduação em Educação	
15. Telefone: (83) 3216-7140	16. Outro Telefone:		
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável:	Adriana Valéria Santos Diniz	CPF:	552.493.964-53
Cargo/Função:	Diretora do Centro de Educação	 Adriana Valéria Santos Diniz Diretora do CE SIAPE 1792396 Assinatura	
Data:	26 / 10 / 2021		
PATROCINADOR PRINCIPAL			

ANEXOS

Anexo A (Leis e Normativas Presentes no Texto)



Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos

[LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.](#)

Mensagem de voto

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.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

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

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 10.1.2003



**Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos**

LEI Nº 11.645, DE 10 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".

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

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." (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no DOU de 11.3.2008.



ESTADO DA PARAÍBA

LEI N° 10.488 DE 23 DE JUNHO DE 2015.

AUTORIA: PODER EXECUTIVO

Publicado no DOE 24 de junho de 2015

**Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE
e dá outras providências.**

O GOVERNADOR DO ESTADO DA PARAÍBA:

**Faço saber que o Poder Legislativo decreta e eu
sanciono a seguinte Lei:**

Art. 1º Fica aprovado o Plano Estadual de Educação – PEE, com vigência de 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, na forma do Anexo Único, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal, no art. 211 da Constituição Estadual, no inciso I do art. 11 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e no artigo 8º da Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

Art. 2º São diretrizes do PEE:

I – erradicação do analfabetismo;

II –

universalização do atendimento escolar;

III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

IV – melhoria da qualidade da educação;

V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;

VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;

VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;



ESTADO DA PARAÍBA

VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;

IX – valorização dos profissionais da educação; e

X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental

Art. 3º As metas e as estratégias previstas no Anexo Único desta Lei deverão ser cumpridas no prazo de vigência do PEE, desde que não haja prazo inferior definido para metas e estratégias específicas.

Art. 4º As metas e as estratégias previstas no Anexo Único integrante desta Lei deverão ter como referência o último censo demográfico, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios –PNAD e os censos mais atualizados da educação básica e superior, disponíveis na data da publicação desta Lei.

Art. 5º A execução e o cumprimento das metas e estratégias do PEE serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, a cada 2(dois) anos, realizados pelas seguintes instâncias:

I - Secretaria de Estado da Educação;
II - Comissão de Educação da Assembleia Legislativa do Estado da Paraíba;
III – Conselho Estadual de Educação; e,
IV - Fórum Estadual de Educação.

§ 1º A execução e o cumprimento das metas e estratégias previstas no PEE que forem de competência dos Municípios, serão objeto do monitoramento contínuo e da avaliação periódica, por meio das instâncias próprias.

§ 2º Compete, ainda, às instâncias referidas no caput e no § 1º deste artigo:

I – divulgar os resultados do monitoramento e das avaliações, com vistas ao acompanhamento da evolução no cumprimento das metas estabelecidas no Anexo Único desta Lei, nos respectivos sítios institucionais da internet e mídias locais;



ESTADO DA PARAÍBA

II – analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas;

III – analisar e propor a ampliação progressiva do percentual de investimento público em educação.

§ 3º A meta progressiva do investimento público em educação será avaliada no quarto ano de vigência do PEE e poderá ser ampliada por meio de lei para atender às necessidades financeiras do cumprimento das demais metas.

§ 4º Os Sistemas de Ensino deverão prever mecanismos de acompanhamento para a consecução das metas do PEE.

Art. 6º O Estado promoverá, em parceria com a União e os Municípios, a realização de, pelo menos, 2 (duas) conferências estaduais de educação, precedidas de conferências municipais e intermunicipais, até o final da década, com intervalo de até 4 (quatro) anos entre elas, com o objetivo de avaliar e monitorar a execução do PEE e subsidiar a elaboração do próximo Plano Estadual de Educação.

Parágrafo único. As conferências de educação e o processo de elaboração do próximo Plano Estadual de Educação serão realizados com ampla participação de representantes do poder público, da comunidade educacional e da sociedade civil.

Art. 7º Para a consecução das metas do PEE e a implementação de suas estratégias, fica reforçado o regime de colaboração entre o Estado, a União e os Municípios estabelecido pela Constituição Federal e a LDB.

§ 1º As estratégias definidas no Anexo Único desta Lei não excluem a adoção de medidas adicionais em âmbito local ou de instrumentos jurídicos que formalizem a cooperação entre os entes federados, podendo ser complementadas por mecanismos nacionais e locais de colaboração recíproca.

§ 2º A Educação Escolar Indígena deverá ser implementada por meio de regime de colaboração específico, considerando os territórios étnico-educacionais, e de estratégias que levem em conta as especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade, promovendo a consulta prévia e devolutiva a essas comunidades.



ESTADO DA PARAÍBA

§ 3º Os Sistemas de Ensino deverão considerar as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas, quilombolas e ciganas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural.

Art. 8º Para garantia da equidade educacional, o Estado deverá considerar o atendimento às necessidades específicas da educação especial, assegurando um sistema inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades da educação.

Art. 9º Os planos plurianuais, as diretrizes orçamentárias e os orçamentos anuais do Estado e dos municípios, deverão ser formulados, de modo a assegurar a consignação de dotações orçamentárias compatíveis com as diretrizes, metas e estratégias do PEE, a fim de viabilizar a sua plena execução.

Art. 10. Até o final do primeiro semestre do nono ano de vigência deste PEE, o Poder Executivo encaminhará à Assembleia Legislativa, sem prejuízo das prerrogativas deste Poder, o projeto de lei referente ao Plano Estadual de Educação, a vigorar no período subsequente, que incluirá o diagnóstico, as diretrizes, as metas e as estratégias para o próximo decênio.

Art. 11. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

**PALÁCIO DO GOVERNO DO ESTADO DA
PARAÍBA**, em João Pessoa, 23 de junho de 2015; 127º da Proclamação da República.

RICARDO VIEIRA COUTINHO
Governador

Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino

Adotada a 14 de dezembro de 1960, pela Conferência Geral da UNESCO, em sua 11^a sessão,
reunida em Paris de 14 de novembro a 15 de dezembro de

1960



Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino

- Decreto nº 63.223 - de 6 de setembro de 1968

Presidente da República, havendo o Congresso Nacional aprovado pelo decreto legislativo n. 40 (*), de 1967, a Convenção à luta contra a discriminação no campo do ensino, adotada a 15 de dezembro de 1960, pela Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, por ocasião de sua décima primeira sessão;

E havendo a referida Convenção de conformidade com seu artigo 14, entrado em vigor para o Brasil, a 19 de julho de 1968, isto é, três meses após o depósito do instrumento de ratificação junto ao Diretor Geral da UNESCO, realizado em 19 de abril de 1968;

Decreta que a mesma, apensa por cópia ao presente Decreto, seja executada e cumprida tão inteiramente como nela se contém.

Brasília, 6 de setembro, de 1968; 147.^º da Independência e 80.^º da República. A . Costa e Silva - Presidente da República.

Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino

Adotada a 14 de dezembro de 1960, pela Conferência Geral da UNESCO, em sua 11^a sessão, reunida em Paris de 14 de novembro a 15 de dezembro de 1960.

A Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura, reunida em Paris de 14 de novembro a 15 de dezembro de 1960, em sua décima primeira sessão.

Lembrando que a Declaração universal dos direitos do homem afirma o princípio de não discriminação e proclama o direito de toda pessoa à educação.

Considerando que a discriminação no campo do ensino constitui violação dos direitos enunciados nesta Declaração.

Considerando que nos termos de sua Constituição, a Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura se propõe a instituir a colaboração entre as nações para assegurar a todos o respeito universal dos direitos do homem e oportunidades igual de educação.

Consciente de que incumbe consequentemente à Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura, dentro do respeito da diversidade dos sistemas nacionais de educação não só prescrever qualquer discriminação em matéria de ensino mas igualmente promover a igualdade de oportunidade e tratamento para todos nestes campos.

Tendo recebido propostas sobre diferentes aspectos da discriminação no ensino, questão que constitui o item 17.1.4 da ordem do dia da sessão,

Tendo decidido em sua décima sessão, que essa questão seria objeto de uma convenção internacional assim como de recomendações aos membros,

Adotada neste décimo quarto dia de dezembro de 1960, a presente Convenção:

Artigo I

Para os fins da presente Convenção, o termo "discriminação" abarca qualquer distinção, exclusão, limitação ou preferência que, por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião pública ou qualquer outra opinião, origem nacional ou social, condição econômica ou nascimento, tenha por objeto ou efeito destruir ou alterar a igualdade de tratamento em matéria de ensino, e, principalmente:

- a) privar qualquer pessoa ou grupo de pessoas do acesso aos diversos tipos ou graus de ensino;
- b) limitar a nível inferior à educação de qualquer pessoa ou grupo;
- c) sob reserva do disposto no artigo 2 da presente Convenção, instituir ou manter

sistemas ou estabelecimentos de ensino separados para pessoas ou grupos de pessoas; ou

d) de impor a qualquer pessoa ou grupo de pessoas condições incompatíveis com a dignidade do homem.

2. Para os fins da presente Convenção, a palavra "ensino" refere-se aos diversos tipos e graus de ensino e compreende o acesso ao ensino, seu nível e qualidade e as condições em que é subministrado.

Artigo II

Quando admitidas pelo Estado, as seguintes situações não consideradas discriminatórias nos termos do artigo 1 da presente Convenção:

- a) a criação ou a manutenção de sistemas ou estabelecimentos de ensino separados para alunos dos dois sexos, quando estes sistemas ou estabelecimentos oferecerem facilidades equivalentes de acesso ao ensino dispuserem de um corpo docente igualmente qualificado assim como locais escolares e equipamentos da mesma qualidade e permitirem seguir os mesmos programas de estudos ou equivalentes;
- b) a criação ou manutenção por motivos de ordem religiosa ou lingüística, de sistemas ou estabelecimentos separados que proporcionem um ensino que corresponda à escolha dos parentes ou tutores legais dos alunos, se a adesão a estes sistemas ou a freqüência desses estabelecimentos for facultativa e se o ensino proporcionado se coadunar as normas que possam ter sido prescritas ou aprovadas pelas autoridades competentes, particularmente para o ensino do mesmo grau;
- c) a criação ou manutenção de estabelecimentos de ensino privados, caso estes estabelecimentos não tenham o objetivo de assegurar a exclusão de qualquer grupo, mas o de aumentar as possibilidades de ensino que aumentar as possibilidades de ensino que ofereçam os poderes públicos, se seu funcionamento corresponder a esse fim e se o ensino prestado se coadunar com as normas que possam ter sido prescritas ou aprovadas pelas autoridades competentes, particularmente para o ensino do primeiro grau.

Artigo III

A fim de eliminar e prevenir qualquer discriminação no sentido da presente Convenção, os Estados partes se comprometem a:

- a) ab-rogar quaisquer disposições legislativas e administrativas e fazer cessar quaisquer práticas administrativas que envolvam discriminação;
- b) tomar as medidas necessárias, inclusive legislativas, para que não haja discriminação na admissão de alunos nos estabelecimentos de ensino;
- c) não admitir, no que concerne às despesas de ensino, às atribuições de bolsas e qualquer forma de ajuda aos alunos e à concessão de autorizações e facilidades que possam ser necessárias ao prosseguimento dos estudos no estrangeiro qualquer diferença de tratamento entre nacionais pelos poderes públicos, senão as baseadas no mérito e nas necessidades;
- d) não admitir, na ajuda que, eventualmente, e, sob qualquer forma, for concedida pelas autoridades públicas aos estabelecimentos de ensino, nenhuma preferência ou restrição baseadas unicamente no fato de que os alunos pertençam a determinado grupo;
- e) conceder aos estrangeiros que residirem em seu território o mesmo acesso ao ensino que o concedido aos próprios nacionais.

Artigo IV

Os Estados Partes na presente Convenção comprometem-se além do mais a formular, desenvolver e aplicar uma política nacional que vise a promover, por métodos adaptados às circunstâncias e usos nacionais, a igualdade de oportunidades e tratamento em matéria de ensino, e principalmente:

- a) tornar obrigatório e gratuito o ensino primário: generalizar e tornar acessível a todos o ensino secundário sob suas diversas formas; tornar igualmente acessível a todos o ensino superior em função das capacidades individuais; assegurar a execução por todos da obrigação escolar prescrita em lei;
- b) assegura em todos os estabelecimentos públicos do mesmo grau um ensino do mesmo nível e condições equivalentes no que diz respeito à qualidade do ensino dado;
- c) encorajar e intensificar, por métodos apropriados, educação de pessoas que receberam instrução primária ou que não a terminaram e permitir que continuem seus estudos em função de suas aptidões;

- d) assegurar sem discriminação a preparação ao magistério.

Artigo V

Os Estados Partes na presente Convenção convêm em que:

- a) a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao fortalecimento do respeito aos direitos humanos e das liberdades fundamentais e que deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações. Todos os grupos raciais ou religiosos, assim como o desenvolvimento das atividades nas Nações Unidas para a manutenção da paz;
 - b) deve ser respeitada a liberdade dos pais e, quando for o caso, dos tutores legais:
 - 1. °) de escolher para seus filhos estabelecimentos de ensino que não sejam mantidos pelos poderes públicos, mas que obedeçam às normas mínimas que possam ser prescritas ou aprovadas pelas autoridades competentes; e
 - 2. °) de assegurar, conforme as modalidades de aplicações próprias da legislação de cada Estado, a educação religiosa e moral dos filhos, de acordo com suas próprias convicções, outrossim, nenhuma pessoa ou nenhum grupo poderão ser obrigados a receber instrução religiosa incompatível com suas convicções;
 - c) deve ser reconhecido aos membros das minorias nacionais do direito de exercer atividades educativas que lhes sejam próprias, inclusive a direção das escolas e Segundo a política de cada Estado em matéria de educação, o uso ou o ensino de sua própria língua desde que, entretanto:
 - I - esse direito não seja exercido de uma maneira que impeça os membros das minorias de compreender cultura e a língua da coletividade e de tomar parte em suas atividades ou que comprometa a soberania nacional;
 - II - o nível de ensino nessas escolas, não seja inferior ao nível geral prescrito ou aprovado pelas autoridades competentes; e
 - III - a freqüência a essas escolas seja facultativa.
2. Os Estados partes na presente Convenção comprometem-se a tomar todas as medidas necessárias para assegurar a aplicação dos princípios enunciados no parágrafo 1.º do presente artigo.

Artigo VI

Na aplicação da presente Convenção, os Estados partes comprometem-se a dar a maior atenção às recomendações que a conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a educação,

a ciência e a cultura adotar para definir as medidas a serem tomadas para lutar contra os diversos aspectos da discriminação no ensino e assegura a igualdade de oportunidade e de tratamento.

Artigo VII

Os Estados partes na presente Convenção deverão fornecer nos relatórios periódicos que apresentarão à Conferência Geral da Organização das nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura, nas datas e sob a forma que ela determinar, as disposições legislativas regulamentares e as outras medidas que tomarem para a aplicação da presente Convenção, inclusive as tomadas para formular e desenvolver a política nacional definida no artigo IV, assim como os resultados obtidos e os obstáculos encontrados em sua aplicação.

Artigo VIII

Qualquer controvérsia entre dois ou mais Estados partes na presente Convenção relativa à interpretação ou à aplicação da presente Convenção que não tenha sido resolvida por meio de negociações será submetida, na ausência de outro processo de solução da controvérsia, à Corte Internacional de justiça que decidirá a respeito.

Artigo IX

Não serão admitidas reservas à presente Convenção.

Artigo X

A presente Convenção não prejudicará os direitos de que possam gozar indivíduos ou grupos em virtude de acordos entre dois ou mais Estados desde que esses direitos não sejam contrários nem à letra nem ao espírito da presente Convenção.

Artigo XI

A presente Convenção é redigida em espanhol, francês, inglês e russo, os quatro textos fazendo igualmente fé.

Artigo XII

A presente Convenção será submetida à ratificação ou à aceitação dos membros da Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e cultura de acordo com seus processos constitucionais respectivos.

Os instrumentos de ratificação ou de aceitação serão depositados junto ao Diretor Geral da Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura.

Artigo XIII

A presente Convenção ficará aberta à adesão de qualquer Estado não membro da Organização das Nações Unidas que seja convidado a fazê-lo pelo Conselho Executivo da Organização.

2. A adesão será feita pelo depósito de um instrumento de adesão junto a Diretor Geral da Organização das Nações Unidas para educação, a ciência e cultura.

Artigo XIV

A presente Convenção entrará em vigor três meses após a data do depósito terceiro instrumento de ratificação, de aceitação ou de adesão, mas unicamente em relação aos Estados que tenham depositado os respectivos instrumentos de ratificação, de aceitação ou de adesão antes de ou nessa data. Entrará em vigor, em relação a qualquer outro Estado, três meses após o depósito de seu instrumento de ratificação de aceitação ou de adesão.

Artigo XV

Os Estados partes na presente Convenção reconhecem que esta é aplicável não somente a seu território metropolitano, mas também a todos os territórios não autônomos, sob tutela, coloniais, e outros por cujas relações internacionais são responsáveis; eles comprometem-se a consultar se for necessário, os governos ou outras autoridades competentes dos referidos territórios, no momento ou antes da ratificação, da aceitação, ou da adesão, a fim de obter a aplicação da Convenção a esses territórios e notificar ao Diretor Geral da Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura, os territórios aos quais Convenção se aplica, devendo esta notificação entrar em vigor três meses após seu reconhecimento.

Artigo VI

Cada um dos Estados partes na presente Convenção terá a faculdade de denunciar a presente Convenção em seu Próprio nome ou em nome de qualquer território por cujas relações internacionais seja responsável.

A denúncia será notificada por instrumento escrito depositado junto ao Diretor Geral da Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e cultura. A denúncia se tornará efetiva doze meses após o recebimento do instrumento de denúncia.

Artigo XVII

Diretor Geral da Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura informará os Estados mencionados no artigo 13, assim como a Organização das Nações Unidas do depósito de todos os instrumentos de ratificação, de aceitação ou de adesão referidos nos artigos 12 e 13, assim como das notificações e denúncias previstas nos artigos 15 e 16 respectivamente.

Artigo XIII

A presente Convenção poderá ser revista pela Conferência Geral da Organização das Nações unidas para a educação, a ciência e a cultura. Tal revisão entretanto, só obrigará os Estados que se tornarem partes da convenção revista

Caso a Conferência Geral adote nova Convenção que importe na revisão total ou parcial da presente Convenção e a não ser que nova Convenção disponha de outra maneira, a presente Convenção deixará de estar aberta à ratificação, à aceitação ou à adesão a partir da data da entrada em vigor da nova Convenção revista.

Artigo XIX

De acordo com o artigo 102 da carta das Nações Unidas, a presente Convenção será registrada no Secretariado das Nações Unidas a pedido do Diretor Geral da Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e cultura.

Feita em Paris, aos 15 dias de Dezembro de 1960, em dois exemplares autênticos assinados pelo Presidente da décima primeira sessão da Conferência Geral e pelo Diretor Geral da Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura, os quais serão depositados nos arquivos da Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura e cópias autenticadas dos mesmos serão remetidas a todos os Estados mencionados nos artigos 12 e 13, assim como à organização das Nações unidas. texto que precede é o texto autêntico da convenção devidamente adotada pela Conferência da Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura em sua décima primeira sessão realizada em paris e

declarada encerrada no décimo quinto dia de dezembro de 1960. Em fé do que apuseram sua assinatura neste décimo quinto dia de dezembro de 1960.

O Presidente da Conferência Geral - Akale-work
abte-wold O Diretor Geral, Vittorino Veronese.



Unesco Brasilia Office
Representação da Unesco no Brasil

BR/2002/PI/H/12

**Constituição
da Organização das Nações Unidas
para a
Educação, a Ciência e a Cultura**

*Adotada em Londres, em 16 de novembro de 1945, e emendada pela
Conferência Geral nas suas 2^a, 3^a, 4^a, 5^a, 6^a, 7^a, 8^a, 9^a, 10^a, 12^a, 15^a, 17^a,
19^a, 20^a, 21^a, 24^a, 25^a, 26^a, 27^a, 28^a e 29^a sessões.*

2002

Os Governos dos Estados Partes desta Constituição, em nome de seus povos, declararam:

Que uma vez que as guerras se iniciam nas mentes dos homens, é nas mentes dos homens que devem ser construídas as defesas da paz;

Que, através da história da raça humana, foi a ignorância sobre as práticas e sobre as vidas uns dos outros uma causa comum da suspeita e da desconfiança entre os povos do mundo, através das quais suas diferenças com enorme freqüência resultaram em guerras;

Que a grande e terrível guerra que acaba de chegar ao fim foi uma guerra tornada possível pela negação dos princípios democráticos da dignidade, da igualdade e do respeito mútuo dos homens, e através da propagação, em seu lugar, por meio da ignorância e do preconceito, da doutrina da desigualdade entre homens e raças;

Que a ampla difusão da cultura, e da educação da humanidade para a justiça, para a liberdade e para a paz são indispensáveis para a dignidade do homem, constituindo um dever sagrado, que todas as nações devem observar, em espírito de assistência e preocupação mútuas;

Que uma paz baseada exclusivamente em arranjos políticos e econômicos dos governos não seria uma paz que pudesse garantir o apoio unânime, duradouro e sincero dos povos do mundo, e que, portanto, a paz, para não falhar, precisa ser fundamentada na solidariedade intelectual e moral da humanidade.

Por esses motivos, os Estados Partes desta Constituição, acreditando em oportunidades plenas e iguais de educação para todos, na busca irrestrita da verdade objetiva, e no livre intercâmbio de idéias e conhecimento, acordam e expressam a sua determinação em desenvolver e expandir os meios de comunicação entre os seus povos, empregando esses meios para os propósitos do entendimento mútuo, além de um mais verdadeiro e mais perfeito conhecimento das vidas uns dos outros;

Em consequência, eles, por este instrumento criam a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, com o propósito de fazer avançar, através das relações educacionais, científicas e culturais entre os povos do mundo, os objetivos da paz internacional, e do bem-estar comum da humanidade, para os quais foi estabelecida a Organização das Nações Unidas, e que são proclamados em sua Carta.

Artigo I Propósitos e funções

1. O propósito da Organização é contribuir para a paz e para a segurança, promovendo colaboração entre as nações através da educação, da ciência e da cultura, para fortalecer o respeito universal pela justiça, pelo estado de direito, e pelos direitos humanos e liberdades fundamentais, que são afirmados para os povos do mundo pela Carta das Nações Unidas, sem distinção de raça, sexo, idioma ou religião.

2. Para realizar este propósito, a Organização deverá:

(a) Colaborar no trabalho de fazer avançar o conhecimento e o entendimento mútuos entre os povos, através de todos os meios de comunicação de massa, e com esse objetivo recomendar aqueles acordos internacionais que possam ser necessários para promover o livre fluxo de idéias, através da palavra e da imagem;

(b) Oferecer impulso renovado à educação popular e disseminação da cultura:

Colaborando com os Membros, mediante solicitação deles, no desenvolvimento de atividades educacionais; Instituindo a colaboração entre as nações para fazer avançar o ideal da igualdade de oportunidades educacionais, sem levar em consideração raça, sexo ou quaisquer distinções, de natureza econômica ou social;

das crianças do mundo para as responsabilidades da liberdade;
(c) Manter, expandir e difundir o conhecimento:

Garantindo a conservação e a proteção do legado mundial de livros, obras de arte e monumentos de história e de ciência, recomendando as convenções internacionais necessárias às nações envolvidas;

Estimulando a cooperação entre as nações em todos os ramos de atividade intelectual, incluindo o intercâmbio internacional de pessoas ativas nos campos da educação, da ciência e da cultura, além do intercâmbio de publicações, objetos de interesse artístico e científico, bem como outros materiais de informação;

Desencadeando métodos de cooperação internacional calculados para dar aos povos de todos os países acesso a material impresso e publicado, produzido por qualquer um deles.

3. Com vistas à preservação da independência, da integridade e da diversidade frutífera das culturas e dos sistemas educacionais dos Estados Membros da Organização, fica a ela vedada a intervenção nas questões essencialmente restritas à jurisdição interna desses Estados.

Artigo II Membros

1. A qualidade de membros da Organização das Nações Unidas dará aos países o direito de serem membros da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

2. Observadas as condições do Acordo entre esta Organização e a Organização das Nações Unidas, aprovado de acordo com o Artigo X desta Constituição, os estados não membros da Organização das Nações Unidas poderão ser admitidos como membros da Organização, mediante recomendação da Diretoria Executiva, através de votação da Conferência Geral, com maioria de dois terços.

3. Os territórios ou grupos de territórios que não sejam responsáveis pela condução de suas relações internacionais poderão ser admitidos como Membros Associados pela Conferência Geral, através de maioria de dois terços dos Membros presentes e votantes, e mediante solicitação feita em nome do dito território ou grupo de territórios pelo Membro ou outra autoridade que detenha responsabilidade por suas relações internacionais.

A natureza e a extensão dos direitos e obrigações dos Membros Associados serão determinadas pela Conferência Geral.¹

4. Os membros da Organização que forem suspensos do exercício dos direitos e privilégios como membros da Organização das Nações Unidas terão, mediante solicitação desta última, suspensos os direitos e privilégios desta Organização.

5. Os membros da Organização que forem expulsos da Organização das Nações Unidas cessarão automaticamente de ser membros desta Organização.

6. Qualquer Estado Membro ou Membro Associado da Organização poderá retirar-se dela mediante notificação endereçada ao Director-Geral. Tal notificação entrará em vigor no dia 31 de dezembro do ano seguinte ao ano da apresentação da notificação. Nenhuma retirada afetará as obrigações financeiras devidas à Organização na data em que a retirada entrar em vigor. A notificação de retirada de um Membro Associado será apresentada em seu nome pelo Estado Membro ou outra autoridade que tenha responsabilidade por suas relações internacionais.²

¹ Parágrafo adotado pela Conferência Geral em sua 6^a sessão (1951). (6 C/ Resoluções, pág. 83). Ver abaixo, pág. 23, resolução 41.2, relativa aos direitos e obrigações de Membros Associados, adotada pela Conferência Geral na mesma sessão.

² Parágrafo adotado pela Conferência Geral em sua 8^a sessão (1954) (8 C/Resoluções, pág. 12). Em

Artigo III Órgãos

A Organização abrangerá uma Conferência Geral, uma Diretoria Executiva e uma Secretaria.

Artigo IV A Conferência Geral

A. Composição

1. A Conferência Geral consistirá dos representantes dos Estados Membros da Organização. O Governo de cada um dos Estados Membros indicará não mais do que cinco delegados, que serão selecionados após consulta com a Comissão Nacional, caso tenha sido estabelecida, ou com órgãos educacionais, científicos e culturais.

B. Funções

2. A Conferência Geral determinará as políticas e as principais linhas de trabalho da Organização. Tomará decisões sobre programas apresentados a ela pela Diretoria Executiva³.

3. A Conferência Geral, sempre que considerar desejável, e de acordo com os regulamentos a serem determinados por ela, convocará conferências internacionais de estados sobre educação, ciências, humanidades, ou sobre a disseminação do conhecimento; a Conferência Geral ou a Diretoria Executiva poderão convocar conferências não governamentais sobre os mesmos temas, de acordo com os referidos regulamentos.⁴

4. Ao adotar propostas para apresentação aos Estados Membros, a Conferência Geral distinguirá entre recomendações e convenções internacionais apresentadas para sua aprovação. No primeiro caso, será suficiente votação por maioria; no último, será exigida maioria de dois terços. Cada um dos Estados Membros apresentará recomendações ou convenções às suas autoridades competentes, no período de um ano a partir do encerramento da Conferência Geral em que tiverem sido adotadas.

5. De acordo com os dispositivos do Artigo V, parágrafo 6 (c), a Conferência Geral assessorará a Organização das Nações Unidas a respeito de aspectos educacionais, científicos e culturais das questões pertinentes a essa última, de acordo com os termos e procedimentos acordados entre as autoridades

A Conferência Geral,
Tendo Examinado o documento 28 C/30, e tendo observado o Relatório do Comitê Jurídico (28 C/136),

1. Decide emendar o Artigo II, parágrafo 6, da Constituição, da forma abaixo:

"6. Qualquer Estado Membro ou Membro Associado da Organização poderá retirar-se da mesma através de notificação endereçada ao Diretor-Geral. A retirada entrará em vigor vinte e quatro meses após a apresentação da notificação ao Diretor-Geral. Nenhuma retirada afetará as obrigações financeiras do estado em questão em relação à Organização na data em que a retirada entrar em vigor. A notificação da retirada de um Membro Associado será apresentada em seu nome pelo Estado Membro ou outra autoridade que tenha responsabilidade por suas relações internacionais.";

2. Decide acrescentar um novo parágrafo 3 ao Artigo IX da Constituição, com a redação abaixo (o atual parágrafo 3 tornando-se parágrafo 4):

"3. O período financeiro corresponderá a dois anos-calendário consecutivos, a menos que seja decidido de forma distinta pela Conferência Geral. A contribuição financeira de cada Estado Membro ou Membro Associado se refere ao período financeiro como um todo e pagável por ano calendário. Entretanto, a contribuição de um Estado Membro ou Membro Associado que tenha exercido o seu direito de retirada de acordo com o Artigo II, parágrafo 6, será calculada, para o ano durante o qual a retirada entrar em vigor, em base pró-rata cobrindo o período durante o qual tiver sido membro da Organização";

3. Considera que as emendas acima mencionadas envolvem obrigações novas para os Estados Membros e que, consequentemente, essas emendas somente entrarão em vigor após terem sido aceitas por dois terços dos Estados Membros, em consonância com os dispositivos do Artigo XIII, parágrafo 1, da Constituição.

2. Anteriormente, o Artigo IV continha um parágrafo F.15, inserido como dispositivo de transição pela Conferência Geral, em sua 20ª sessão (1978) (20 C/Resoluções, pág. 160), e cancelado pela Conferência Geral.

³ Parágrafo emendado pela Conferência Geral em sua 7ª sessão (1952) (7 C/Resoluções, pág. 103).

⁴ Parágrafo emendado pela Conferência Geral em sua 7ª sessão (1952) (7 C/Resoluções, pág. 103-4).

apropriadas das duas Organizações.⁵

6. A Conferência Geral receberá e considerará os relatórios enviados Organização pelos Estados Membros sobre as medidas tomadas com base nas recomendações e convenções referidas no parágrafo 4 acima, ou, caso assim decida, os sumários analíticos desses relatórios.⁶

7. A Conferência Geral elegerá os membros da Diretoria Executiva e, mediante recomendação da Diretoria, indicará o Diretor-Geral.

C. Votação

8. (a) Cada Estado Membro terá um voto na Conferência Geral. As decisões serão tomadas por maioria simples, exceto nos casos em que seja exigida maioria de dois terços de acordo com os dispositivos desta Constituição⁷, ou das Regras de Procedimento da Conferência Geral⁸. Uma maioria será a maioria dos Membros presentes e votantes⁹.

(b) Um Estado Membro não terá voto na Conferência Geral caso o valor total das contribuições por ele devidas exceda o valor total das contribuições a pagar pelo mesmo Estado referente ao ano em curso e ao ano calendário imediatamente precedente.¹⁰

(c) Ainda assim, a Conferência Geral poderá facultar o voto a tal Estado Membro, caso esteja convencida de que o não pagamento seja devido a condições além do controle do mesmo Estado Membro.¹¹

D. Procedimento

9. (a) A Conferência Geral reunir-se-á em sessão ordinária a cada dois anos. Poderá reunir-se em sessão extraordinária, por decisão própria, ou caso haja convocação da Diretoria Executiva, ou ainda por exigência de um mínimo de um terço dos Estados Membros.

(b) Em cada sessão ordinária, a Conferência Geral designará o local da sessão ordinária seguinte. Quanto ao local de uma sessão extraordinária, será determinado pela Conferência Geral se aquela for por esta convocada, ou pela Diretoria Executiva, nos outros casos.¹²

10. A Conferência Geral adotará as suas próprias regras de procedimento. A cada sessão, elegerá um Presidente e outros representantes para determinadas funções.¹³

11. A Conferência Geral designará comitês especiais e técnicos, e quaisquer outros órgãos subsidiários que venham a mostrar-se necessários para os seus propósitos.¹⁴

12. A Conferência Geral determinará as providências para facultar acesso público às reuniões, observados os regulamentos prescritos por ela.

E. Observadores

⁵ Parágrafo emendado pela Conferência Geral em sua 7ª sessão (1952) (7 C/Resoluções, pág. 104).

⁶ Parágrafo emendado pela Conferência Geral em sua 17ª sessão (1972) (17 C/Resoluções, pág. 114).

⁷ São os seguintes esses dispositivos: Artigos 11.2 (admissão de novos Estados Membros que não sejam Membros das Nações Unidas, mediante recomendação da Diretoria Executiva); 11.3 (admissão de Membros Associados); IV. 4 (adção de convenções internacionais apresentadas para aprovação dos Estados Membros); IV. 13 (admissão de observadores de organizações não governamentais ou semi-governamentais); XIII. 1 (emendas à Constituição); XII 1.2 (adção de regulamentos governando os procedimentos para emendas à Constituição).

⁸ Ver Regra 85, parágrafo 2, das Regras de Procedimento da Conferência Geral.

⁹ Subparágrafo emendado pela Conferência Geral em sua 10ª sessão (1958) (10 C/Resoluções, pág. 61).

¹⁰ Subparágrafo adotado pela Conferência Geral em sua 4ª sessão (1949), e emendado em suas 6ª (1951) e 7ª (1952) sessões (4 C/Resoluções, pág. 9; 6 C/Resoluções pág. 85 e 7 C/Resoluções, pág. 104).

¹¹ Subparágrafos adotados pela Conferência Geral em sua 4ª sessão (1949) (4 C/Resoluções, pág. 9), e emendados pela Conferência Geral em sua 25ª sessão (1989) (25 C/Resoluções, pág. 194).

¹² Subparágrafos (a) e (b) emendados pela Conferência Geral em sua 3ª (1948) e 7ª (1952) sessões (3 C/110, pág. 113 e 7 C/Resoluções, pág. 104).

¹³ Parágrafo emendado pela Conferência Geral em sua 2ª sessão (1947) (2 C/132, pág. 63).

¹⁴ Parágrafo emendado pela Conferência Geral em sua 25ª sessão (1989) (25 C/Resoluções, pág. 194).

13. A Conferência Geral, por recomendação da Diretoria Executiva e por maioria de dois terços, poderá, sendo observadas as suas próprias regras de procedimento, convidar representantes de organizações internacionais, tais como os referidos no Artigo XI, parágrafo 4, como observadores em sessões especificadas da Conferência ou de suas comissões.

14. Sempre que tenham sido aprovados os arranjos consultivos pela Diretoria Executiva para tais organizações não governamentais ou semi-governamentais, da forma determinada no Artigo XI, parágrafo 4, essas organizações serão convidadas a enviar observadores às sessões da Conferência Geral e de suas comissões.¹⁵

Artigo V Diretoria Executiva

A. Composição¹⁶

1. (a) A Diretoria Executiva será eleita pela Conferência Geral, devendo consistir de cinqüenta e oito Estados Membros. O Presidente da Conferência Geral participará *ex officio* da Diretoria Executiva, com funções de assessoria.¹⁷

(b) Os Estados eleitos Membros da Diretoria Executiva serão doravante referidos como "Membros" da Diretoria Executiva.

2. (a) Cada um dos Membros da Diretoria Executiva nomeará um representante, podendo também nomear suplementares.

(b) Na seleção de seu representante na Diretoria Executiva, o Membro da Diretoria envidará esforços para nomear pessoa qualificada em um ou mais campos de competência da UNESCO, que possua a necessária experiência e capacidade para o desempenho dos deveres administrativos e executivos da Diretoria. Considerando a importância da continuidade, cada representante será nomeado para o período correspondente à duração do mandato do Membro da Diretoria Executiva, a menos que circunstâncias excepcionais venham a justificar a sua substituição. Os suplementares nomeados por cada Membro da Diretoria Executiva agirão na ausência de seu representante, investidos de todas as suas funções.

3. Na eleição dos Membros da Diretoria Executiva, a Conferência Geral levará em consideração a diversidade de culturas e a distribuição geográfica equilibrada.

4. (a) Os membros da Diretoria Executiva integrarão a Diretoria a partir do encerramento da sessão da Conferência Geral que os tiver elegido até o encerramento da segunda sessão ordinária da Conferência Geral subsequente à sua eleição. Por ocasião de cada uma das sessões ordinárias, a Conferência Geral elegerá o número de Membros da Diretoria Executiva necessário para o preenchimento das vagas abertas ao final da sessão.

(b) Os Membros da Diretoria Executiva são passíveis de reeleição. Os Membros da Diretoria Executiva re-eleitos envidarão esforços para mudar os seus representantes na Diretoria.

5. Na eventualidade de um Membro da Diretoria Executiva retirar-se da Organização, o seu mandato terminará na data de entrada em vigor da retirada.

B. Funções

¹⁵ Parágrafo adotado pela Conferência Geral em sua 3^a sessão (1948) (3 C/110, pág. 113).

¹⁶ Texto revisto pela Conferência Geral em sua 26^a sessão (1991) e em sua 27^a sessão (1993) (26 C/Resoluções, pág. 134 e 27 C/Resoluções, pág. 102). Anteriormente, o parágrafo 1(a) foi emendado pela Conferência Geral, em suas 7^a (1952), 8^a (1954), 9^a (1956), 12^a (1962), 15^a (1968), 17^a (1972), 19^a (1976), 21^a (1980) e 25^a (1989) sessões (7 C/Resoluções, pág. 104; 8 C/Resoluções, pág. 12; 9 C/Resoluções, pág. 70; 12 C/Resoluções, pág. 95; 15 C/Resoluções, pág. 103; 17 C/Resoluções, pág. 113; 19 C/Resoluções, pág. 93; 21 C/Resoluções, pág. 122; 25 C/Resoluções, pág. 194).

¹⁷ Parágrafo 1(a) emendado pela Conferência Geral, em sua 28^a sessão (1995) (28 C/Resoluções, págs. 117-118).

6. (a) A Diretoria Executiva preparará a agenda para a Conferência Geral. Examinará o programa de trabalho da Organização e as estimativas de orçamento correspondentes, a ela apresentadas pelo Diretor-Geral, de acordo com o parágrafo 3 do Artigo VI, devendo apresentá-las à Conferência Geral, juntamente com as recomendações que considerar desejáveis.

(b) A Diretoria Executiva, atuando sob autoridade da Conferência Geral, será responsável pela execução do programa adotado pela Conferência. Em consonância com as decisões da Conferência Geral, e observando as circunstâncias que vierem a ocorrer no intervalo entre duas sessões ordinárias, a Diretoria Executiva tomará todas as medidas necessárias para garantir a efetiva e racional execução do programa pelo Diretor-Geral.

(c) No intervalo entre sessões ordinárias da Conferência Geral, a Diretoria poderá desempenhar as funções de assessoria junto às Nações Unidas, da forma descrita no Artigo IV, parágrafo 5, sempre que o problema sobre o qual seja buscada orientação tenha sido discutido em princípio pela Conferência, ou sempre que a solução seja implícita nas decisões da Conferência.¹⁸

7. A Diretoria Executiva recomendará à Conferência Geral a admissão de Novos Membros da Organização.

8. Observadas as decisões da Conferência Geral, a Diretoria Executiva adotará as suas próprias regras de procedimento. Elegerá suas autoridades dentre os seus Membros.

9. A Diretoria Executiva reunir-se-á em sessão regular ao menos quatro vezes no transcurso de um biênio, podendo reunir-se em sessão especial, caso seja esta convocada pelo Presidente, mediante iniciativa própria, ou por solicitação de seis Membros da Diretoria Executiva.¹⁹

10. A cada sessão ordinária, o Presidente da Diretoria Executiva apresentará Conferência Geral, em nome da Diretoria, com ou sem comentários, os relatórios sobre as atividades da Organização que o Diretor-Geral obrigado a preparar, em conformidade com o disposto no Artigo VI. 3 (b).²⁰

11. A Diretoria Executiva tomará todas as providências necessárias para consultar os representantes de organizações internacionais ou pessoas qualificadas envolvidas com questões de seu âmbito de competência.

12. No intervalo entre sessões da Conferência Geral, a Diretoria Executiva poderá solicitar pareceres de consulta da Corte Internacional de Justiça, sobre aspectos legais que vierem a surgir das áreas de atividades da Organização.²¹

13. A Diretoria Executiva exercerá ainda os poderes a ela delegados pela Conferência Geral, em nome da Conferência como um todo.²²

Artigo VI Secretaria²³

1. A Secretaria consistirá de um Diretor-Geral e dos funcionários considerados necessários.

2. O Diretor-Geral será nomeado pela Diretoria Executiva e designado para um período de seis anos pela Conferência Geral, com base em condições aprovadas pela Conferência. O Diretor-Geral poderá ser designado para um período adicional

¹⁸ Os subparágrafos (a), (b) e (c) foram emendados pela Conferência Geral em sua 7^a sessão (1952) (7 C/Resoluções, pág. 104).

¹⁹ Parágrafo emendado pela Conferência Geral, em suas 26^a (1991) e 27 a sessões (1993) (26 C/Resoluções, pág. 135; 27 C/Resoluções, pág. 102).

²⁰ Parágrafo emendado pela Conferência Geral em suas 7^a (1952) e 8^a (1954) sessões (7 C/Resoluções, págs. 104-5 e 8 C/Resoluções, pág. 13).

²¹ Parágrafo adotado pela Conferência Geral em sua 7^a sessão (1952) (7 C/Resoluções, pág. 105).

²² Parágrafo emendado pela Conferência Geral em suas 8^a (1954) e 26^a (1991) sessões (8 C/Resoluções, pág. 13; 26 C/Resoluções, pág. 136).

²³ O Artigo VI continha anteriormente um parágrafo 7, inserido como dispositivo transitório pela Conferência Geral em sua 20^a sessão (1978) (20 C/Resoluções, pág. 161) e cancelado pela mesma Conferência Geral, em sua 24^a sessão (1987) (24 C/Resoluções, pág. 168).

de seis anos, mas não poderá ser designado para outro mandato subsequente.²⁴ O Diretor-Geral será a autoridade administrativa principal da Organização.

3. (a) O Diretor-Geral, ou um preposto por ele designado, participará, sem direito a voto, de todas as reuniões da Conferência Geral, da Diretoria Executiva, e dos Comitês da Organização. Formulará propostas para ação apropriada da Conferência e da Diretoria, devendo ainda preparar para apresentação à Diretoria uma minuta do programa de trabalho para a Organização, com as correspondentes estimativas orçamentárias.²⁵

(b) O Diretor-Geral preparará relatórios periódicos sobre as atividades da Organização, e os transmitirá aos Estados Membros e à Diretoria Executiva. A Conferência Geral determinará os períodos a serem cobertos por esses relatórios.²⁶

4. O Diretor-Geral nomeará os funcionários da Secretaria, de acordo com os regulamentos de pessoal, a serem aprovados pela Conferência Geral. Tendo sido observada a consideração primordial de garantia dos mais altos padrões de integridade, eficiência e competência técnica, a nomeação dos funcionários será feita em bases geográficas com a maior amplitude possível.

5. As responsabilidades do Diretor-Geral e dos funcionários serão exclusivamente internacionais. No desempenho de seus deveres, não buscarão nem receberão instruções de qualquer governo, ou de qualquer autoridade externa à Organização. Deverão ainda eles abster-se de quaisquer ações que possam prejudicar suas posições como funcionários internacionais. Cada Estado Membro da Organização compromete-se a respeitar a natureza internacional das responsabilidades do Diretor-Geral e de seus funcionários, não tratando de influenciá-los no desempenho de seus deveres.

6. Nada que esteja contido no presente Artigo impedirá a Organização de estabelecer arranjos especiais no âmbito da Organização das Nações Unidas, com respeito a serviços comuns e pessoal, assim como para o intercâmbio de pessoal.

Artigo VII Organismos nacionais de cooperação

1. Cada Estado Membro tomará as providências adequadas às suas condições específicas, com o propósito de promover a associação ao trabalho da Organização de seus principais organismos com foco de interesse em questões de natureza educacional, científica e cultural, preferencialmente através da formação de uma comissão Nacional, com ampla representação do governo e dos próprios organismos.

2. As Comissões Nacionais, ou os Organismos Nacionais de Cooperação, sempre que existirem, atuarão com funções de assessoria junto às suas respectivas delegações na Conferência Geral, aos representantes e suplentes de seu país na Diretoria Executiva, e junto a seus Governos, com respeito a questões relacionadas à Organização, atuando como agências de ligação em todos os assuntos de seu interesse.²⁷

3. Mediante solicitação de um Estado Membro, a Organização poderá delegar, quer seja temporária ou permanentemente, um membro de sua Secretaria para participar da Comissão Nacional daquele estado, com o propósito de assistir no desenvolvimento de seu trabalho.

Artigo VIII Relatórios de Estados Membros

²⁴ Parágrafo emendado pela Conferência Geral em sua 25ª sessão (1989) (25 C/Resoluções, págs. 192-3).

²⁵ Subparágrafo emendado pela Conferência Geral em sua 7ª sessão (1952) (7 C/Resoluções, pág. 113).

²⁶ Subparágrafo adotado pela Conferência Geral em sua 8ª sessão (1954) (8 C/Resoluções, pág. 13).

²⁷ Parágrafo emendado pela Conferência Geral em sua 26ª sessão (1991) (26 C/Resoluções, pág. 136).

Nos momentos e da forma a ser determinada pela Conferência Geral, cada Estado Membro apresentará à Organização relatórios sobre a legislação, regulamentos e estatísticas referentes às suas instituições e atividades de caráter educacional, científico e cultural, bem como sobre ações que tenham sido determinadas de acordo com recomendações e convenções referidas no Artigo IV, parágrafo 4.²⁸

Artigo IX Orçamento

1. O orçamento será administrado pela Organização.
2. A Conferência Geral aprovará e dará execução final ao orçamento e divisão de responsabilidade financeira entre os Estados Membros da Organização, observando-se os arranjos com as Nações Unidas que possam vir a ser especificadas no acordo a ser celebrado em consonância com o Artigo X.
3. O Diretor-Geral poderá aceitar contribuições voluntárias, donativos, legados e subvenções diretamente de governos, instituições públicas e privadas, associações e indivíduos, observadas as condições especificadas nos Regulamentos Financeiros.²⁹

Artigo X Relações com a Organização das Nações Unidas

Esta Organização assumirá relação com a Organização das Nações Unidas, tão logo seja prático, como um dos órgãos especializados a que faz referência o Artigo 57 da Carta das Nações Unidas. Esta relação entrará em vigor através de um acordo com a Organização das Nações Unidas, da forma prevista no Artigo 63 da Carta, acordo aquele que estará sujeito à aprovação da Conferência Geral desta Organização. O acordo promoverá a efetiva cooperação entre as duas Organizações, na busca de seus objetivos comuns, devendo ao mesmo tempo reconhecer a autonomia desta Organização, no âmbito de seus campos de competência, da forma definida por esta Constituição. Tal acordo poderá, entre outros aspectos, determinar a aprovação e o financiamento do orçamento da Organização pela Assembléia Geral das Nações Unidas.

Artigo XI Relações com outras organizações e agências internacionais especializadas

1. Esta Organização pode cooperar com outras organizações e agências intergovernamentais especializadas, cujos interesses e atividades sejam relacionados aos seus objetivos. Com esta finalidade, o Diretor-Geral, atuando sob autoridade geral da Diretoria Executiva, poderá estabelecer relações de trabalho efetivas com tais organizações e agências, instalando as comissões conjuntas que possam ser necessárias para assegurar a cooperação efetiva. Quaisquer arranjos formais celebrados com essas organizações e agências estarão sujeitos à aprovação da Diretoria Executiva.
2. Sempre que a Conferência Geral desta Organização e as autoridades competentes de quaisquer outras organizações ou agências intergovernamentais especializadas cujos propósitos e funções estiverem dentro da competência desta Organização considerarem desejável executar transferência de seus recursos e atividades para esta Organização, o Diretor-Geral, com a aprovação da Conferência, poderá celebrar acordos mutuamente aceitáveis com este propósito.
3. Esta Organização poderá estabelecer arranjos apropriados com outras organizações intergovernamentais, visando representação recíproca em reuniões.
4. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura poderá promover arranjos adequados para a consulta e cooperação com

²⁸ Artigo emendado pela Conferência Geral, em sua 17^a sessão (1972) (17 C/Resoluções, p. g. 114).

²⁹ Parágrafo emendado pela Conferência Geral em sua 25^a sessão (1989) (25 C/Resoluções, págs. 193). Ver também nota 1, pág. 10.

organizações não governamentais internacionais envolvidas em matérias de sua competência, podendo convidá-las a executar tarefas específicas. Tal cooperação poderá ainda incluir participação apropriada de representantes de tais organizações em comitês consultivos criados pela Conferência Geral.

Artigo XII Capacidade legal da Organização

Os dispositivos dos Artigos 104 e 105 da Carta da Organização das Nações Unidas³⁰ relativos à capacidade legal daquela Organização, seus privilégios e imunidades serão da mesma forma aplicados a esta Organização.

Artigo XIII Emendas

1. As propostas de emendas a esta Constituição entrarão em vigor mediante aprovação da Conferência Geral, com maioria de dois terços; ressalvado, entretanto, que as emendas que envolvam alterações fundamentais às metas da Organização, ou obrigações novas para os Estados Membros necessitarão de aceitação subsequente da parte de dois terços dos Estados Membros, antes de sua entrada em vigor. As minutas dos textos das emendas propostas serão comunicadas pelo Diretor-Geral aos Estados Membros no mínimo seis meses antes de sua consideração pela Conferência Geral.

2. A Conferência Geral terá poder de adotar regras de procedimento para a execução dos dispositivos deste Artigo, através de maioria de dois terços.³¹

Artigo XIV Interpretação

1. Os textos nas línguas inglesa e francesa desta Constituição serão considerados de igual valor.

2. Quaisquer dúvidas ou disputas relativas interpretação desta Constituição serão apresentadas para determinação à Corte Internacional de Justiça ou a um tribunal de arbitragem, da forma determinada pela Conferência Geral, de acordo com as suas Regras de Procedimento.³²

Artigo XV Entrada em vigor

1. Esta Constituição estará sujeita a aceitação. O instrumento de aceitação será depositado junto ao Governo do Reino Unido.

2. Esta Constituição permanecerá aberta para assinatura nos arquivos do Governo do Reino Unido. A assinatura poderá ser apostada antes ou depois do depósito do instrumento de aceitação. Nenhuma

³⁰ Artigo 104. A Organização deverá desfrutar no território de cada um de seus Membros da capacidade legal que possa ser necessária para o exercício de suas funções e para a realização de seus propósitos.

Artigo 105.

1. A Organização desfrutará no território de seus Membros dos privilégios imunidades que forem necessários para a realização de seus propósitos.

2. Os representantes dos Membros das Nações Unidas e funcionários desta Organização deverão, da mesma forma, desfrutar dos referidos privilégios e imunidades, da forma necessária para o exercício independente de suas funções relacionadas à Organização.

3. A Assembleia Geral poderá fazer recomendações com intenção de determinar os detalhes da aplicação dos parágrafos 1 e 2 deste Artigo, ou poderá propor convenções aos Membros das Nações Unidas com este propósito.

³¹ Ver Regras 110 a 113 das Regras de Procedimento da Conferência Geral.

³² Ver Regra 38 das Regras de Procedimento da Conferência Geral.

aceitação terá validade a não ser quando precedida ou seguida por assinatura. Entretanto, a um estado que se tenha retirado da Organização bastará depositar um novo instrumento de aceitação, para a retomada da condição de Membro.

3. Esta Constituição entrará em vigor quando tiver sido aceita por vinte de seus signatários. As aceitações subsequentes entrarão imediatamente em vigor.

4. O Governo do Reino Unido informará a todos os Membros das Nações Unidas e ao Diretor-Geral do recebimento de todos os instrumentos de aceitação e da data de entrada em vigor da Constituição, de acordo com o parágrafo precedente.³³

Em testemunho desses termos, os abaixo-assinados, devidamente autorizados a este efeito, assinam esta Constituição nos idiomas inglês e francês, ambos os textos sendo igualmente autênticos. Dado em Londres, neste décimo-sexto dia de novembro de hum mil novecentos e quarenta e cinco, em cópia única, nos idiomas inglês e francês, e do qual serão comunicadas cópias autenticadas aos Governos de todos os Estados Membros das Nações Unidas, pelo Governo do Reino Unido.

³³ Parágrafo emendado pela Conferência Geral, em sua 24^a sessão (1987) (24C/Resoluções, pág. 167).

Eu, JOHN STEPHEN MORRIS, Tradutor Público e Intérprete Comercial, registrado na Junta Comercial do Distrito Federal sob o número 032, declaro para os devidos fins que o texto acima é a tradução fiel e exata do documento original que me foi apresentado. Brasília, 14 fev. 2002.

Anexo b (Currículos dos cursos de Pedagogia e Educação do Campo)

11/01/2022 01:30

SIGAA- Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas

Matriz Curricular:	PEDAGOGIA - João Pessoa - Presencial - T - LICENCIATURA
Período Letivo de Entrada em Vigor	2006 - 1
Carga Horária:	Total Mínima 3210 Optativa Mínima 120
Carga Horária Obrigatória:	2850 Total - (0 Práticos) / (2850 Teóricos)
Carga Horária Obrigatória Atividade Acadêmica Especial:	210 hrs
Prazo do Período Letivo:	Mínimo 8 Médio 8 Máximo 12
Carga Horária por Semestre:	Mínima 180 Máxima 420
0º Nível	
1108175 - ESTATÍSTICA APLICADA À EDUCAÇÃO - PEDAGOGIA - 60CH	<i>Optativa</i>  
1301193 - EDUCACAO AMBIENTAL - 60CH	<i>Optativa</i>  
1301204 - EDUCAÇÃO SEXUAL - 60CH	<i>Optativa</i>  
1301205 - FUNDAMENTOS BIOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO - 60CH	<i>Optativa</i>  
1301240 - EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR - 60CH	<i>Optativa</i>  
1301241 - EDUCAÇÃO E DIREITO - 60CH	<i>Optativa</i>  
1301242 - ÉTICA PROFISSIONAL - 60CH	<i>Optativa</i>  
1301243 - TÓPICOS EM EDUCAÇÃO I - 30CH	<i>Complementar</i>  <i>Flexiva</i> 
1301245 - FUNDAMENTO BIOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO PEC/MSC - 60CH	<i>Optativa</i>  
1301246 - FUNDAMENTOS PSICOSSOCIAIS DAS RELAÇÕES HUMANAS - 60CH	<i>Optativa</i>  
1301247 - PSICOLOGIA SOCIAL - 60CH	<i>Optativa</i>  
1302335 - RECURSOS AUDIOVISUAIS EM EDUCAÇÃO - 60CH	<i>Optativa</i>  
1302336 - TECNICAS AUDIOVISUAIS EM EDUCACAO - 60CH	<i>Optativa</i>  
1302337 - CULTURA E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - 60CH	<i>Optativa</i>  
1302338 - TEORIAS E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO POPULAR - 75CH	<i>Optativa</i>  
1302339 - EDUCAÇÃO POPULAR - 60CH	<i>Optativa</i>  
1302340 - TÓPICOS EM EDUCAÇÃO II - 60CH	<i>Complementar</i>  <i>Flexiva</i> 

1302341 - TÓPICOS EM EDUCAÇÃO III - 60CH	Complementar Flexiva		
1302531 - CULTURA E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - 45CH	Optativa		
1303225 - LEGISLAÇÃO DE ENSINO - 60CH	Optativa		
1303226 - MÉTODOS E TÉCNICAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL - 60CH	Optativa		
1303227 - POLÍTICAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO ESPECIAL - 60CH	Optativa		
1303228 - ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO - 60CH	Optativa		
1303229 - CULTURA, GÊNERO E RELIGIOSIDADE - 60CH	Optativa		
1303230 - DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM - 60CH	Optativa		
1303231 - TÓPICOS EM EDUCAÇÃO IV - 60CH	Complementar Flexiva		
1303232 - TÓPICOS EM EDUCAÇÃO V - 60CH	Complementar Flexiva		
1303233 - LIBRAS LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - 30CH	Optativa		
1303362 - EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICORACIAIS E ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFROBRASILEIRA E AFRICANA - 60CH	Optativa		
1303394 - EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA - 45CH	Optativa		
1403667 - LINGUA PORTUGUESA PED - 60CH	Optativa		
1609247 - EDUCAÇÃO FÍSICA - 30CH	Optativa		
GDMTE0140 - PRÁTICA PEDAGÓGICA/INICIAÇÃO À DOCÊNCIA I - 60CH	Optativa		
GDMTE0141 - PRÁTICA PEDAGÓGICA/INICIAÇÃO À DOCÊNCIA II - 60CH	Optativa		
GDMTE0139 - ESTAGIO SUPERVISIONADO V (EJA) - 60CH	Obrigatória		
Carga Horária Total: 1995hrs.			
1º Nível			
1301215 - FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO I - 60CH	Obrigatória		
1301216 - HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO I - 60CH	Obrigatória		
1301217 - SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO I - 60CH	Obrigatória		
1301218 - PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I - 60CH	Obrigatória		
1301219 - SEMINÁRIO TEMÁTICO EM EDUCAÇÃO I - 30CH	Obrigatória		

1301244 - ECONOMIA DA EDUCAÇÃO - 60CH *Obrigatória*  

1303198 - METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTÍFICO - 60CH *Obrigatória*  

Carga Horária Total: 390hrs.

2º Nível

1301220 - FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO II - 60CH *Obrigatória*  

1301221 - HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO II - 60CH *Obrigatória*  

1301222 - SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO II - 60CH *Obrigatória*  

1301223 - PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II - 60CH *Obrigatória*  

1301224 - FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO - 60CH *Obrigatória*  

1301226 - SEMINÁRIO TEMÁTICO EM EDUCAÇÃO II - 30CH *Obrigatória*  

1303199 - EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE CULTURAL - 60CH *Obrigatória*  

Carga Horária Total: 390hrs.

3º Nível

1303204 - EDUCAÇÃO E TRABALHO - 60CH *Obrigatória*  

1303208 - POLÍTICA EDUCACIONAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA - 60CH *Obrigatória*  

1303209 - EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS - 60CH *Obrigatória*  

1303210 - CURRÍCULO E TRABALHO PEDAGOGICO - 60CH *Obrigatória*  

1303211 - PESQUISA EDUCACIONAL - 60CH *Obrigatória*  

1303212 - EDUCAÇÃO ESPECIAL - 60CH *Obrigatória*  

1303213 - SEMINÁRIO TEMÁTICO EM EDUCAÇÃO III - 30CH *Obrigatória*  

Carga Horária Total: 390hrs.

4º Nível

1302105 - DIDÁTICA - 60CH *Obrigatória*  

1302304 - AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM - 60CH *Obrigatória*  

1302333 - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - 60CH *Obrigatória*  

1303201 - ESTÁGIO SUPERVISIONADO I GESTÃO EDUCACIONAL - 60CH *Obrigatória*  

1303205 - PLANEJAMENTO EDUCACIONAL - 60CH *Obrigatória*  

1303214 - SEMINÁRIO TEMÁTICO EM EDUCAÇÃO IV - 30CH *Obrigatória*  

1303217 - GESTÃO EDUCACIONAL - 60CH *Obrigatória*  

Carga Horária Total: 390hrs.

5º Nível

1301227 - CORPO, AMBIENTE E EDUCAÇÃO - 60CH *Obrigatória*  

1302307 - LINGUA E LITERATURA - 60CH *Obrigatória*  

1302317 - LINGUAGEM E INTERAÇÃO - 60CH *Obrigatória*  

1302318 - ENSINO DE ARTE - 60CH *Obrigatória*  

1302330 - SEMINÁRIO TEMÁTICO EM EDUCAÇÃO V - 30CH *Obrigatória*  

1303222 - ORGANIZAÇÃO E PRÁTICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL - 60CH *Obrigatória*  

1303223 - ESTÁGIO SUPERVISIONADO II MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL - 60CH

Obrigatória



Carga Horária Total: 390hrs.

6º Nível

1302319 - ENSINO DE PORTUGUÊS - 60CH

Obrigatória



1302320 - ENSINO DE MATEMÁTICA - 60CH

Obrigatória



1302321 - ENSINO DE CIÊNCIAS - 60CH

Obrigatória



1302327 - ORGANIZAÇÃO E PRÁTICA DO ENSINO FUNDAMENTAL - 60CH

Obrigatória



1302331 - SEMINARIO TEMATICO EM EDUCACAO VI - 30CH

Obrigatória



GDMTE0137 - ESTÁGIO SUPERVISIONADO III - ENSINO FUNDAMENTAL - 60CH

Obrigatória



Carga Horária Total: 330hrs.

7º Nível

1302322 - ENSINO DE HISTÓRIA - 60CH

Obrigatória



1302323 - ENSINO DE GEOGRAFIA - 60CH

Obrigatória



1302332 - SEMINÁRIO TEMÁTICO EM EDUCAÇÃO VII - 30CH

Obrigatória



GDHPE0101 - TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO I - 30CH

Obrigatória



GDLS0024 - LIBRAS - 60CH

Obrigatória



GDMTE0138 - ESTAGIO SUPERVISIONADO IV ENSINO FUNDAMENTAL - 60CH

Obrigatória



Carga Horária Total: 300hrs.

8º Nível

1303203 - ESTAGIO SUPERVISIONADO V (EDUCAÇÃO ESPECIAL) - 60CH

Optativa



1303224 - AVALIAÇÃO DE PROCEDIMENTOS DE INTERVENÇÃO - 60CH

Optativa



1303396 - TEORIA DO DESENVOLVIMENTO I - 60CH

Optativa



1303397 - TEORIA DO DESENVOLVIMENTO II - 60CH

Optativa



1302324 - ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - 60CH

Obrigatória



1302325 - EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS - 60CH

Obrigatória



Código:	332018
Matriz Curricular:	PEDAGOGIA - EDUCAÇÃO DO CAMPO - João Pessoa - Presencial - N - LICENCIATURA
Período Letivo de Entrada em Vigor	2019 - 1
Carga Horária:	TotalMínima 3210, Optativas Mínima 300
Prazos em Períodos Letivo:	Mínimo 10, Médio 10, Máximo 15
Carga Horária por Período Letivo:	Mínima 180, Máxima 300

0º Período

Estrutura Curricular	Natureza	
1301204 - EDUCAÇÃO SEXUAL - 60CH	Optativa	
1301242 - ÉTICA PROFISSIONAL - 60CH	Optativa	
1301302 - SEMINÁRIOS TEMÁTICOS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL - 60CH	Optativa	
1302421 - EDUCAÇÃO AMBIENTAL - 60CH	Optativa	
1302423 - EDUCAÇÃO E JUVENTUDE RURAL - 30CH	Optativa	
1303359 - TECNOLOGIA EDUCACIONAIS E PROCESSOS INCLUSIVOS - 60CH	Optativa	
1303361 - MÉTODOS E TÉCNICAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL - 60CH	Optativa	
1303362 - EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS E ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFROBRASILEIRA E AFRICANA - 60CH	Optativa	
1303388 - ORGANIZAÇÃO E PRÁTICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL - PEDAGOGIA DO CAMPO - 60CH	Optativa	
1307007 - EDUCAÇÃO AMBIENTAL - 60CH	Optativa	
DECA000022 - AUTOCONHECIMENTO - 60CH	Optativa	
GDECA0027 - TÓPICOS ESPECIAIS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO I - 135CH	Complementar Flexiva	
GDECA0033 - TÓPICOS ESPECIAIS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO II - 135CH	Complementar Flexiva	
GDECA0034 - TÓPICOS ESPECIAIS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO III - 135CH	Complementar Flexiva	
GDFED0109 - EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL - 60CH	Optativa	

CH Total: 1095h.**1º Período**

Estrutura Curricular	Natureza	
GDFED0105 - FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO - 60CH	Obrigatória	

GDFED0108 - HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO - 60CH	Obrigatória	
GDLPL0063 - PORTUGUÊS INSTRUMENTAL - 60CH	Obrigatória	

CH Total: 300h.

2º Período

Estrutura Curricular	Natureza	
1302325 - EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS - 60CH	Obrigatória	
1303198 - METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTÍFICO - 60CH	Obrigatória	
1303373 - POLÍTICA EDUCACIONAL - 60CH	Obrigatória	
1307004 - FUNDAMENTOS SÓCIO-HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO - 60CH	Obrigatória	
CH Total: 240h.		

3º Período

Estrutura Curricular	Natureza	
1301268 - FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO E DO ENSINO FUNDAMENTAL - 60CH	Obrigatória	
1303360 - EDUCAÇÃO INFANTIL - 60CH	Obrigatória	
1307001 - GESTÃO DE PROCESSOS EDUCATIVOS EM ESCOLAS DO CAMPO - 60CH	Obrigatória	
GDECA0023 - PESQUISA E PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO I - 60CH	Obrigatória	
GDMTE0142 - ALFABETIZAÇÃO: PROCESSOS, MÉTODOS E PRÁTICAS - 60CH	Obrigatória	
CH Total: 300h.		

4º Período

Estrutura Curricular	Natureza	
1301290 - FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PEC/MSC - 60CH	Obrigatória	
1302105 - DIDÁTICA - 60CH	Obrigatória	
1307003 - PESQUISA E PRÁTICA EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO II - 60CH	Obrigatória	
1307005 - EDUCAÇÃO, ECONOMIA POPULAR SOLIDÁRIA E PRÁTICAS ASSOCIATIVAS - 60CH	Obrigatória	
CH Total: 240h.		

5º Período

Estrutura Curricular	Natureza	
1303387 - PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL - PEDAGOGIA DO CAMPO - 60CH	Optativa	

GDECA0026 - PROJETO DE PESQUISA E EXTENSÃO NO CAMPO I - 60CH	<i>Obrigatória</i>	
GDECA0028 - CONTEÚDO E METODOLOGIA DO ENSINO DE PORTUGUÊS - 60CH	<i>Obrigatória</i>	
GDECA0029 - CONTEÚDO E METODOLOGIA DO ENSINO DE MATEMÁTICA I - 60CH	<i>Obrigatória</i>	

CH Total: 360h.

6º Período

Estrutura Curricular	Natureza	
1307015 - ESTÁGIO SUPERVISIONADO II - 90CH	<i>Obrigatória</i>	
GDECA0030 - CONTEÚDO E METODOLOGIA DO ENSINO DE MATEMÁTICA II - 60CH	<i>Obrigatória</i>	
GDECA0035 - PROJETO DE PESQUISA E EXTENSÃO NO CAMPO II - 60CH	<i>Obrigatória</i>	
GDLS0024 - LIBRAS - 60CH	<i>Obrigatória</i>	

CH Total: 270h.

7º Período

Estrutura Curricular	Natureza	
1303357 - CURRÍCULO E EDUCAÇÃO - 60CH	<i>Obrigatória</i>	
1307021 - CONTEÚDO E METODOLOGIA DO ENSINO DE CIÊNCIAS - 60CH	<i>Obrigatória</i>	
GDECA0025 - ESTÁGIO SUPERVISIONADO III - PEDAGOGIA (EDUCAÇÃO DO CAMPO) - 90CH	<i>Obrigatória</i>	

CH Total: 210h.

8º Período

Estrutura Curricular	Natureza	
1302419 - ORGANIZAÇÃO E PRÁTICA DE EJA - 60CH	<i>Obrigatória</i>	
1307018 - CONTEÚDO E METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA - 60CH	<i>Obrigatória</i>	
1307019 - CONTEÚDO E METODOLOGIA DO ENSINO DE GEOGRAFIA - 60CH	<i>Obrigatória</i>	
GDECA0031 - ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV- PEDAGOGIA (EDUCAÇÃO DO CAMPO) - 105CH	<i>Obrigatória</i>	

CH Total: 285h.

9º Período

Estrutura Curricular	Natureza	
1302339 - EDUCAÇÃO POPULAR - 60CH	<i>Obrigatória</i>	
1307010 - ESCOLA RURAL E CLASSES MULTISERIADAS - 60CH	<i>Obrigatória</i>	
GDECA0032 - ESTÁGIO SUPERVISIONADO V - PEDAGOGIA (EDUCAÇÃO DO CAMPO) - 60CH		

GDHPE0103 - TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO I - PEDAGOGIA (EDUCAÇÃO DO CAMPO) - 60CH	<i>Obrigatória</i>	
CH Total: 240h.		

10º Período

Estrutura Curricular	Natureza	
1302338 - TEORIAS E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO POPULAR - 75CH	<i>Optativa</i>	
1303358 - EDUCAÇÃO E TRABALHO NO CAMPO - 60CH	<i>Obrigatória</i>	
GDHPE0104 - TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II - PEDAGOGIA (EDUCAÇÃO DO CAMPO) - 60CH	<i>Obrigatória</i>	
CH Total: 195h.		

[<< Voltar](#)



SIGAA - 22.1.1 -| STI - Superintendência de Tecnologia da Informação | Copyright © 2006-2022 - UFPB

Anexo C

Resultado da pesquisa para seleção de textos.

Repositório Institucional da UFPB

Página de Busca

Buscar em: Todo o repositório

por educação

Filtros correntes: CNPq Iguais CIENCIAS HUMANAS:EDUCACAO X

Data de publicação Iguais [2020 TO 2021] X

Retornar valores

Adicionar filtros:

Utilizar filtros para refinar o resultado de busca.

Tipo de Documento Iguais Adicionar

Resultados/Página 100 | Ordenar registros por Data de Publicação Ordenar Descendente Registro(s)

Todos Atualizar

Resultado 1-100 de 369.

Busca facetada

Autoria	
Amorim, Ana Luisa Nogueira de	10
Ramos, Isolda Ayres Viana	8
Morais, José Jassuipe da Silva	7
Azeredo, Maria Alves de	6
Baptista, Maria das Graças de Alm...	6
Castro Neto, Mariano	6
Ferreira, Ana Paula Romão de Souza	6
próximo >	

Assunto	
Educação infantil	59
Educação de jovens e adultos	25

Total: 369 Pesquisas, entre TCC, Dissertações e Teses, entre 2021 e 2021 com o tema Educação.