



**PROJETO PEDAGÓGICO CURRICULAR**

**LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-  
BRASILEIRA

**Ministro da Educação**  
Henrique Paim

**Reitora**  
Nilma Lino Gomes

**Vice-Reitor**  
Fernando Afonso Ferreira Junior

**Pró-Reitora de Ensino de Graduação**  
Andrea Gomes Linard

**Diretora do Instituto de Humanidades e Letras**  
Monalisa Valente Ferreira

**Coordenadora do Curso de Licenciatura em Pedagogia**  
Rebeca de Alcântara e Silva Meijer

**Comissão de Elaboração do Projeto Pedagógico Curricular<sup>1</sup>**

Carlindo Fausto Antônio (Presidente)  
Jeannette Filomeno Pouchain Ramos (Membro)  
Luma Nogueira de Andrade (Membro)  
Rebeca de Alcântara e Silva Meijer (Membro)

**Núcleo Docente Estruturante**

---

<sup>1</sup> Apesar de não fazer parte da comissão de elaboração do PPC por ter tomado posse após o término dos trabalhos, o professor Doutor Leandro de Proença Lopes colaborou com a revisão do texto da presente versão.

## *Sumário*

<b>1. Apresentação</b>	05
1.1. Esquema geral de funcionamento do curso	12
1.2. Formas de Ingresso	12
<b>2. Justificativa</b>	13
<b>3. Objetivo Geral</b>	25
<b>4. Objetivos Específicos</b>	25
<b>5. Histórico da área e algumas aproximações metodológicas</b>	26
5.1 Alguns procedimentos metodológicos de ensino e aprendizagem	33
<b>6. Processo de Ensino e de Aprendizagem</b>	35
6.1. Processo de Ensino e Aprendizagem e o tripé ensino, pesquisa e extensão	35
6.2. As concepções curriculares subjacentes e explícitas no processo de ensino e aprendizagem	37
6.3. Processo de ensino e aprendizagem, as categorias retiradas da afro-negro-diáspora e a renovação das disciplinas históricas	38
<b>7. Princípios Curriculares</b>	42
<b>8. Área de Atuação</b>	44
<b>9. Competências e Habilidades a serem desenvolvidas</b>	46
<b>10. Perfil do Egresso</b>	47
<b>11. Atividades práticas como componente curricular</b>	48
<b>12. Estágio Supervisionado</b>	49
<b>13. Estrutura curricular</b>	51
13.1. Fluxo de integração Curricular	48
13.2. Núcleo das Componentes Curriculares Obrigatórias	51
13.3. Núcleo das Componentes Curriculares Eletivas	52
13.4. Núcleo das Componentes Curriculares Optativas	53
13.5. Núcleo das Componentes Curriculares de Estágio Acadêmico Obrigatório	53
13.6. Trabalho de Conclusão de Curso	53
13.7. Atividades Complementares	54
13.8. Resumo da Matriz Curricular	54
<b>14. Fluxograma</b>	63
<b>15. Infraestrutura</b>	64
<b>16. Integralização Curricular</b>	64
<b>17. Atividades Complementares</b>	65
<b>18. Ementário e Bibliografia das Componentes Curriculares Obrigatórias</b>	69
<b>19. Ementário e Bibliografia das Componentes Curriculares Eletivas</b>	108
<b>20. Ementário e Bibliografia das componentes curriculares Optativas</b>	116
<b>21. Avaliação</b>	123
<b>22. Corpo Docente</b>	127
<b>23. Condições de oferta do curso</b>	130
<b>24. Regulamento do Trabalho de Conclusão de Curso</b>	131
<b>25. Bibliografia Consultada</b>	144
<b>21. ANEXO – Contextualização da IES</b>	146

### **Identificação do Curso**

**Denominação do Curso:** Licenciatura em pedagogia

**Duração do Curso:** Três anos.

**Regime Letivo:** Trimestral

**Turnos de Oferta:** Noturno

**Modalidade:** Presencial

**Vagas Autorizadas:** 240

**Carga Horária:** 3.200 h/a

**Título Acadêmico:** Licenciado/a em Pedagogia

## **1. Apresentação**

Apresentamos aqui a primeira Proposta Curricular – PPC - do Curso de Pedagogia da UNILAB. É com muita honra e satisfação que assumimos essa tarefa de inaugurar o currículo do Curso de Pedagogia, mas também com tamanha responsabilidade, pois estamos cientes do compromisso e da importância que deverá ter essa proposta como balizadora não somente da Pedagogia, mas de todos os cursos de licenciatura que por força da lei, deverão integrar as disciplinas didáticas da Pedagogia nos seus currículos.

Por ser iniciativa do Brasil e estar sediada nesse território, essa proposta buscou respaldo primeiro na atual legislação federal brasileira relativa à educação escolar e, em especial, aos cursos de pedagogia.

Instituída pela Lei nº 12.289 de 20 de julho de 2010 a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), é uma Instituição de Ensino Superior Pública (IES) integrante das ações do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que tem como meta a implantação de universidades federais em regiões estratégicas com vistas ao ensino, pesquisa e extensão, a integração e cooperação internacional sob a liderança brasileira.

A criação da UNILAB tem estreita relação com a História do Brasil, em especial a história afro-brasileira. O Brasil promulgou a Abolição da Escravatura, e assim, extinguiu o regime de escravização criminosa da população negra africana e afro-brasileira. Todavia, por muito tempo pouco, ou mesmo, nada fez para se redimir dos males incalculáveis que causou ao continente africano e brasileiro.

Não alheios a essa lamentável situação, os Movimentos Sociais Negros, em especial do Brasil, passaram a reivindicar ações reparatórias, por parte de nosso governo, no sentido de criar e efetivar políticas públicas afirmativas nas áreas de saúde, educação, cultura, dentre outras.

Frente a esse contexto, o Governo do Brasil assumiu o compromisso de criar Instituições de Ensino Superior Lusófonas, e assim, formar mão-de-obra africana e afro-brasileira para os mais diversos campos de conhecimento.

Fruto dessa luta antirracista dos Movimentos Sociais Negros foi criada em 2010, na cidade de Redenção (CE), a Universidade da Integração Internacional de Lusofonia Afro-brasileira – UNILAB.

Cabe dizer que a UNILAB é uma Instituição que por ter nascido da luta social antirracista, portanto, está comprometida com os ideais de justiça social, tão caros à população negra de nosso país.

Dentre as suas muitas atribuições políticas e educacionais da UNILAB para com a construção de uma sociedade não racista e plural, está o da criação do Curso de Graduação em Pedagogia UNILAB.

A licenciatura em Pedagogia UNILAB emerge com a missão de formar profissionais pautados pelo compromisso de respeitar, valorizar e disseminar os valores e princípios de base africanos e afro-brasileiros.

Importante explicitar que para dar conta de tão ousada e urgente proposta educacional, o curso de Pedagogia UNILAB está amparado e compromissado por um lado, em legislações brasileiras educacionais de caráter obrigatório, e por outro, por aportes legais que versam sobre as Finalidades da Educação e dos objetivos relativos à formação descolonizadora e não racista de professores/as. Nesse sentido merecem destaque:

- Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;
- Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, 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”;
- 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 africana e a educação das relações étnico-raciais”;
- Parecer CNE/CP nº 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- Parecer CNE/CP nº 27/2001, que dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP nº 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;

- Resolução CNE/CP nº 01/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- Resolução CNE/CP nº 1/2006, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia, Licenciatura;
- Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da língua brasileira de sinais (LIBRAS) nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior;

A constituição deste documento também se pautou nos princípios de formação em nível superior adotados pela Unilab em suas Diretrizes Gerais, a saber:

- desenvolvimento da ciência e da tecnologia, com caráter humano e social;
- reconhecimento das diferenças como meio de cooperar e integrar;
- reconhecimento e respeito à diversidade étnico-racial, religiosa, cultural, de gênero, dentre outras;
- inclusão social com qualidade acadêmica;
- interdisciplinaridade;
- articulação entre teoria e prática;
- articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Ressalte-se, ainda, que este projeto está de acordo com o Projeto Político Institucional (PPI) e com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Unilab, atendendo ao fortalecimento de cursos de graduação e à integração entre cursos das áreas de conhecimento.

De acordo com seu Estatuto, aprovado pela Resolução N° 04, de 22 de março de 2013 a UNILAB tem como um de seus objetivos:

Enfrentar problemas comuns entre o Brasil e os países de língua portuguesa, com ênfase nos países africanos, com base na pluralidade de temáticas e enfoques, por meio da produção e do acesso livre ao conhecimento (2010, p.04).

Isto posto, é mister afirmar que estamos amparados pela vocação para a parceria institucional a partir dos acordos internacionais firmados entre o Governo do Brasil com países africanos de língua portuguesa (Timor Leste, Angola, Moçambique, Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde) e Portugal. Nesse sentido o curso de pedagogia UNILAB compromete-se na promoção do ensino, da pesquisa e da extensão comunitária com vistas à formação de pedagogos/as capazes da apropriação de seu objeto de estudo, o fenômeno educativo tanto no Brasil quanto nos países parceiros. Um projeto político curricular assim arquitetado reforça o compromisso solidário entre o Brasil e os países de Língua portuguesa, com ênfase nos africanos, no que concerne a excelência na formação em pedagogia.

Nesse contexto foi dada uma atenção particular à lei 10.639/03 que modifica a LDB em 2003, incluindo a obrigatoriedade do ensino da cultura africana e afro-brasileira em todo o sistema de ensino básico do Brasil, dispositivo esse que exige desde então a mudança dos currículos dos cursos universitários, a fim de se preparar os futuros profissionais para a efetiva implementação das Diretrizes da Educação para as Relações Étnico-Raciais e o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana que em 2004 vem regulamentar a lei 10.639/03, explicitando propósitos e os encaminhamentos a serem tomados para a lei não ficar letra morta, num país estruturalmente marcado desde seus primórdios pelo racismo social e institucional.

Infelizmente, passados mais de 10 anos da referida lei, são ainda poucos os reflexos dessa lei nos currículos das universidades brasileiras, as quais, na sua grande maioria, resistem à mudança de sua estrutura curricular, uma vez que exige o aprofundamento de estudos não propiciados aos docentes em serviço, que foram formados por um currículo todo eurocentrado que, de modo assustadoramente hegemônico, coloca a Europa como referência de conhecimento e cultura para o resto do mundo.

Sabemos quais são os efeitos devastadores desse currículo eurocentrado, fruto da colonização portuguesa, dos genocídios físicos, filosóficos e epistemológicos dos índios/as e negros/as.

Assim, os 126 anos que nos separam da Lei Áurea,

não foram suficientes para resolver uma série de problemas decorrentes das dinâmicas discriminatórias forjadas ao longo de quatro séculos de regime escravocrata. Ainda hoje, permanece na ordem do dia a luta pela participação equitativa de negros e negras nos espaços da sociedade brasileira e pelo respeito à humanidade dessas mulheres e homens reprodutores e produtores de cultura (...) Durante quase todo o século XX, quando se operou a expansão do capitalismo brasileiro, nada de realmente relevante foi feito em termos de uma legislação para a promoção da cidadania plena da população negra (Cavalleiro, 2006, p. 15).

Somente em 2001, na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância, é que o Brasil pela primeira vez na sua história reconheceu oficialmente a responsabilidade histórica do Estado brasileiro pelo “escravismo e pela marginalização econômica, social e política dos descendentes de africanos” (idem, p. 18).

Lembra Cavalleiro que o não enfrentamento dessa questão estrutural nas escolas tem levado a perpetuação do racismo, permitindo “que seja transmitida aos(as) alunos(as) uma pretensa superioridade branca, sem que haja questionamento por parte dos profissionais da educação (...)” (idem, p.18) . Ora essa situação não é prejudicial apenas aos 50% de pretos e pardos que configuram a população negra do país, e sim à toda a comunidade escolar, gerando enorme desconhecimento da formação cultural da brasilidade:

Na verdade, o Brasil nos oferece a estranha imagem de um país de identidade inconclusa, já que, ao longo da história de nossa formação, continuamos a nos perguntar a todo momento sobre quem somos, e assim, o brasileiro, por falta de conhecer melhor a sua história, acaba por não ter condições de se identificar consigo mesmo. Na verdade, na escola é negado ao estudante o conhecimento de uma história que efetivamente incorporasse a contribuição dos diferentes estoques étnicos à formação de nossa identidade, com o agravante de que a história parcial ali apresentada como exclusiva é a dos vencedores, dos colonizadores (...) (Moura, 2005, p. 78).

A realidade dos efeitos alienantes da colonização européia sobre os currículos é problema que afeta também sobremaneira os países africanos, notadamente os da integração lusófona, uma vez que é muito recente a libertação desses países do jugo colonial.

Antes da colonização propriamente dita, acontecera o tráfico atlântico, fenômeno este que durou 400 anos e afetou negativamente boa parte da África:

O tráfico instaurou um permanente clima de lutas fratricidas. Envolvidos na engrenagem do comércio negreiro, os estratos dirigentes consagravam a maior parte do seu tempo à guerra (...) Esta atmosfera de violência, de ódio, de terror, conduziu a sociedade a uma periclitante posição espiritual e moral (...) (Gueye, 1981, p. 203 apud Pereira, 2012, p. 59).

Tudo isso gerou devastação demográfica, social e econômica, o que só fez empobrecer e desmoralizar o continente:

(...) as condições econômicas ligadas ao tráfico de negros não estimularam a formação de capitais e, por isso, o tráfico escravo não favoreceu o desenvolvimento econômico da África. De fato pode-se dizer que as instituições e as práticas nefastas para o desenvolvimento econômico que se reforçaram durante os 4 séculos que durou o tráfico de negros, se tornaram mais tarde em sérios obstáculos à transformação econômica da África” (Inikori, 1981, p. 87 apud Pereira, 2012, p. 61).

Lembra Domingos que no período colonial os colonizadores europeus tinham acesso privilegiado e quase exclusivo ao sistema de ensino.

As crianças e os jovens africanos negros, para frequentar a escola, deveriam ser assimilados, ou seja, eles tinham que pertencer às famílias que comprovadamente possuísem hábitos europeus ‘cultura civilizada’: saber ler e escrever a língua portuguesa, deixar de falar ‘dialetos’ (as línguas africanas), ser batizados cristãos, não ter práticas culturais africanas (‘primitivas’ e ‘selvagens’ ) e mostrar ‘bom comportamento’. (...) O africano seduzido pelas ‘vantagens’ da civilização ocidental, se adaptou as novas formas de existência com objetivo supremo de se tornar, senão um europeu, ao menos proprietário parcial ou da parte inteira de seus bens, desses instrumentos e desse prestígio que se fundamenta à sua vista a superioridade do branco” (Domingos, 2013, p. 68).

Os assimilados, identificados com o colonizador, eram poucos, a grande maioria se via simplesmente excluída do sistema.

Domingos reconhece que mesmo após a libertação, os sistemas de ensino continuam presos a vários resquícios da colonização. Ressalta ele que “muitas dessas diretrizes educacionais, frutos de circunstância, foram assessoradas pelos especialistas e consultores que desconheciam o país e a cultura africana” (2013, p.76). Hoje se coloca a necessidade de uma *africanização* dos programas e de desenvolvimento de um ‘espírito novo’ que envolva inclusive, o estudo das línguas africanas na escola. Domingos considera que muitas instituições de ensino superior e de pesquisa dos países africanos continuam tributários de teóricos que nunca foram educadores na África; muitos nem estiveram lá e por isso desconhecem sua realidade concreta. Dessa forma, em vários desses contextos, a escola ainda se configura como instituição estranha à cultura e realidades locais. Acredita que há necessidade de uma integração da cultura ocidental e das outras não africanas com os conhecimentos tradicionais africanos atualizados pela modernidade em curso.

Hoje, considerando às diretrizes da UNILAB e o seu foco nos países da integração internacional da Lusofonia Afro-brasileira, há de se levar em conta os elementos da história e da cultura que unem fortemente os dois lados do Atlântico, lembrando não somente que o Brasil é o segundo maior país em número de negros após a Nigéria, mas reforçando sobretudo a compreensão dos laços que a história criou e que modificaram as realidades africanas e afrodiaspóricas, configurando novas identidades e novas demandas.

São muitos os passos a serem percorridos para derrubarmos as barreiras levantadas pelo racismo e a globalização desigual, a fim de gerarmos uma força comum propositiva de um mundo renovado pela afirmação de suas raízes africanas (a África é reconhecidamente berço da humanidade), atualizadas pelos desafios de uma modernidade respeitosa das especificidades internas a cada país envolvido nessa integração. Isso passa não somente pela referência ao português como língua comum, mas sobretudo pelos laços históricos inquebrantáveis que nos espelham uns aos outros e que exigem um novo equilíbrio cultural e político-epistemológico anti-hegemônico.

Temos em nossas mãos uma oportunidade ímpar de começar, a humildemente, reverter o processo hegemônico que assola nossos sistemas de ensino em ambos os lados do Atlântico e que tanto podam os(as) profissionais que formamos do conhecimento sobre si próprios(as). É nesse sentido que o PPC aqui apresentado pretende contribuir para o estabelecimento do novo equilíbrio político-epistemológico necessário, em consonância com as diretrizes da UNILAB e respeitando a legislação educacional mais ampla, e

buscando a complementação ao bacharelado interdisciplinar que a primeira turma de Alunas e Alunos já efetivaram nesta universidade

### 1.1 Esquema geral de funcionamento do curso

O Curso de Graduação Licenciatura em pedagogia, modalidade presencial, turno noturno, tem uma oferta anual de 80 vagas e contempla a carga horária de 3.200 horas, sendo aproveitadas do BHU a carga horária de 720 horas de componentes curriculares. Sua duração mínima é de 9 trimestres, e o tempo máximo para integralização é de 13 trimestres.

O curso de graduação é ministrado sob a responsabilidade da Pró-reitoria de Graduação, o Instituto de Humanidades e Letras e é coordenado, no momento de elaboração deste documento, pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rebeca de Alcântara e Silva Meijer, sob Portaria de nº 277 de 13 de junho de 2014.

### 1.2 Formas de Ingresso

O curso de graduação em pedagogia, licenciatura se configura em um 2º ciclo formativo da área das ciências humanas, sendo que o 1º ciclo de formação é um bacharelado em humanidades com duração de dois anos. Para ingressar no curso de pedagogia, o candidato deverá ingressar no 1º ciclo de formação em humanidades. Porém, para o brasileiro o ingresso é por meio do Exame Nacional do ensino Médio - Enem e do Sistema de Seleção Unificada- SISU. Para o estrangeiro o ingresso se passa por meio de seleção especial no país de origem. Ambas formas de ingresso estão explicitadas na Resolução nº 22 do Conselho Superior Pro Tempore, de 11 de novembro de 2011.

## 2. Justificativa

O Brasil, Colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afro-descendente brasileira até hoje. O Decreto nº1.1331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7.031-A de 6 de setembro de 1878, estabeleceu que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares.” (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana) (BRASIL, 2004, p.7).

As políticas de exclusão racial, a despeito do fim do trabalho escravizado, perduram até os dias atuais. As desigualdades ocupacionais, locacionais, educacionais, jurídicas e institucionais, conjugadas com o mito de democracia racial, com o de silenciamento do debate e das contribuições negro-africanas, mostram a necessidade de políticas em todos os níveis da sociedade para a efetiva superação do racismo, que deita raiz profunda na sociedade brasileira. A desigualdade não se reflete apenas nos indicadores sociais, nos desníveis de renda e no impedimento de acesso aos espaços de poder e comando da sociedade brasileira. Ela revela a estrutura social e cultural perversa da sociedade, que extrapola a expressão mais evidente do racismo e se aloja no imaginário, na desqualificação da cosmovisão negro-africana, no afogamento, como política de silêncio articulada cotidianamente, e no não reconhecimento simbólico, filosófico e cosmogônico das tradições, saberes e fazeres do povo negro no Brasil, na África e no mundo:

A desvalorização e a alienação do negro estende-se a tudo que toca a ele: o continente, os países, as instituições, o corpo, a mente, a língua, a música, a arte, etc. Seu continente é quente demais, de clima viciado, malcheiroso, de geografia tão desesperada que o condena à pobreza e à eterna dependência. O ser negro é uma degeneração devido à temperatura excessivamente quente. (MUNANGA, 2001, pp. 21).

O primeiro passo para mudar essa realidade é o entendimento de que há discriminação racial e um processo colonial ainda em marcha no continente africano, americano e asiático e com reflexos, entre outros, nos sistemas de ensino dos países de língua oficial portuguesa, que pode ser aferido pela desvalorização das línguas maternas

e pelos processos seculares de exploração. Munanga faz, conforme citado por Jesus abaixo, um balanço arguto desses exercícios de dominação:

Segundo Kabengele Munanga (2001) quanto à escravidão no Brasil, destaca-se uma produção discursiva cheia de estereótipos e preconceitos aliada de uma situação de violento equilíbrio onde prevalece a relação dominante/dominado e um discurso monopolista da “razão”, de “virtude” e “verdade”. A dominação colonial na África utilizou como justificativa a missão colonizadora do ocidente, ou seja, a missão de civilizar os africanos “selvagens” e convertê-los aos costumes do europeu (JESUS, 2012, p.06)

O segundo passo diz respeito à mobilização de recursos teóricos, práticos e políticos para superar esse quadro que, na contramão das lutas no Continente africano, nas Américas e Caribe, foi e permanece hegemonizado pelo eurocentrismo como baliza quase que intocável de privilégios simbólicos e estruturais.

A educação, como reflexo e dimensão das estruturas raciais desiguais, é uma das linhas de força do racismo à brasileira e do projeto colonial. Para superar esta realidade os negros (as), no Brasil, sistematizaram estratégias, nos mais variados contextos históricos, para se contraporem à exclusão dos bancos escolares. Temos um rosário de lutas e experiências educativas e escolares muito bem sucedidas e tenazmente combatidas pelas ações armadas, no caso: os Quilombos, Insurreições e levantes, as Irmandades de Negros e Negras, nas manifestações culturais concebidas pelas matrizes negras e fundamentalmente referenciadas na ancestralidade. E ainda, nos Clubes, Bailes e Entidades da Raça, nos Jornais articulados pelos negros (as), nas denominadas Ligas dos Homens de Cor, nas Bandas de Homens de Cor, nas ações do Teatro Experimental do Negro, (TEN) da Frente Negra Brasileira, do Festival Comunitário Negro Zumbi (FECONEZU), do Teatro Popular Solano Trindade, dos Cadernos Negros, do Quilombhoje e em inúmeros espaços destinados às artes, à poesia e à socialização, visando as novas noções de cidadania referenciadas na negrura e nas cosmovisões de ancestralidade negro-africana.

Experiências semelhantes e outras de longo alcance e duração foram empreendidas no continente africano, americano e Caribe. Não vamos partir do zero. Temos inúmeras experiências e processos educacionais anteriores aos marcos catalogados pelas historiografias e registros europeus. Alguns, no século XX, são emblemáticos no que toca à excelência acadêmica e à formação de intelectuais brasileiros. Costa e Silva afirma:

É necessário e urgente que se estude no Brasil, a África – pregava, incansável, na metade do século XX, mestre Agostinho da Silva. Foi sob seu acicate que se criou o Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade da Bahia, a cuja sombra se moveu uma geração de interessados na África e em sua História, alguns dos quais atravessaram o Oceano e foram estudar e lecionar em Dacar, Ibadan, Ifé, Kinshasa. Cito alguns nomes: Yeda Pessoa de Castro, Júlio Santana Braga, Guilherme Castro, Vivaldo Costa Lima e Paulo Fernando de Moraes Faria. (Costa e Silva, 2003, pp.238)

Para o projeto da UNILAB é necessário um balanço crítico que considere a realidade brasileira e dos negros(as), mas as teses da unidade na diversidade (Diop, 1964) e da África e da Diáspora como Sexta Região desse continente são instrumentos políticos e, sobretudo, recursos teóricos e metodológicos para ampliar os enfoques e para assegurar, na construção e discussão curricular do Curso de Pedagogia, uma visão de todo e produções teóricas referenciadas nas dinâmicas sociais, políticas e organizacionais desses povos na África e na Diáspora.

Alguns intelectuais negro-africanos recapturam esta perspectiva, sublinhando a presença imanente desse processo duplo significante na compreensão da África e Diáspora. Assim, Bokolo, num diálogo com intelectuais brasileiros e na apresentação dos volumes que tratam da História da África, enfatiza que a história do continente não pode ser contada apenas “de dentro”. O pensador africano salienta, com outras palavras, que as diásporas se constituem como territórios e parte do continente africano. Romper com a abordagem de “dentro apenas” tem significados políticos e metodológicos extremamente relevantes para a ruptura com as historiografias e interpretações que desconsideram as dinâmicas dos contatos e das contribuições negro-africanas para os territórios diaspóricos e para a História do Ocidente. A metáfora da dialética do lado de dentro da porteira, a África, e do lado de fora, a Diáspora, assume, assim, um lugar privilegiado como chave interpretativa. Desse modo, a África revela as diásporas e as Diásporas revelam a África.

O reconhecimento da Diáspora, como Sexta Região Africana, não deve ser apenas um recurso teórico e geográfico. A concepção recupera um sentido de unidade do continente africano e, muito especialmente, atribui à diáspora as exigências de agente ativo e desse modo:

as necessidades africanas requerem uma ampla reflexão sobre como fortalecer a União Africana, destacando ainda a importância de se

adotar a Diáspora como Sexta Região Africana. A seu ver, este projeto deve estar focado na capacidade que os países e populações da Diáspora têm de ajudar os africanos a enfrentarem suas limitações atuais e fazerem face ao impacto negativo da globalização (II CIAD, 2006, p.47).

A unidade, África – Diáspora, pressupõe o comprometimento e a solidariedade que possibilitam o entendimento do papel do Brasil, da Lei 10.639 e da UNILAB. Acrescentemos a noção de diversidade e na conjugação dialética delas, unidade e diversidade, então, teremos a parêntese irredutível que capta a complexidade da unidade na diversidade (Diop, 1964).

O contingente de africanos, deslocados para o país, é um dado a ser considerado nas formulações teóricas e nas delimitações orientadoras das políticas públicas e das relações de cooperação e intercâmbio com a África e a diáspora. Afinal, não podemos abstrair a “importância da população de origem africana, que chega a quase 150 milhões; sendo que 87 milhões se encontram no Brasil, representando 48% da população, em 2004.” (p.50 fonte?) Há, nas noções enredadas e assentadas pelas dinâmicas políticas e de solidariedade, a necessidade de um novo pacto no qual a África e a sua Sexta Região não seriam tão-somente anunciadas e sim enunciadoras de comandos articuladores e articulados a serviço dos lugares e dos povos constituintes da África e da diáspora.

Os projetos seculares de opressão a que foram e estão submetidos os africanos e os negros nas Seis Regiões da África têm, antes e pós-trabalho escravizado, uma base comum. É o que diz a argumentação de Nourine Tidjani-Serpos, Diretor-Geral Adjunto para a África da UNESCO, quando enfatiza “que o desenvolvimento da África depende, antes de tudo, de seus recursos humanos, portanto da expansão da educação nos níveis primário e secundário, mas também nos planos técnico e universitário. Com relação ao pacto entre a África e a Diáspora, considerou que o mesmo deve ser pensado com base em uma história comum.” (p. 38). A história comum, podemos inferir, diz respeito também aos valores cosmogônicos e a uma complexa e profunda comunicação jamais interrompida nos lugares e na tessitura entre a África e da sua contraparte, isto é, a Sexta Região.

Respeitando este sentido, as políticas governamentais e os novos paradigmas anunciam uma noção de unidade, na diversidade, via pacto político, e de efetiva relação entre o continente africano e a diáspora, que tem por objetivo:

Fortalecer os vínculos do Brasil e da América do Sul com o continente. Conforme ressaltado pelos presentes, o Presidente brasileiro tem- se batido por uma mudança de paradigma nas relações políticas e geográficas internacionais, acentuando as relações Sul-Sul e incentivando as parcerias baseadas na solidariedade e reciprocidade de interesses. No plano interno, deu início a mudanças de fundo, promovendo a adoção de ações afirmativas para a melhor integração dos marginalizados, incluindo os afro-brasileiros. (p.48)

Relevar as contribuições africanas e dos negro-africanos na diáspora implica no aprofundamento dos contatos, na valorização histórica dessas tessituras e na apropriação de conceitos que terão lugar decisivo nas formulações e aplicação da Lei 10.639 e na definição do papel da UNILAB como instituição de ensino, pesquisa e extensão voltada para a redefinição de processos educativos, de trocas que, na senda da solidariedade, fertilizem “a emergência de maior conhecimento mútuo, intercâmbio artístico e intelectual necessário para a afirmação das nossas percepções afro-diaspóricas e afro-centradas” (p.54).

Na senda da ajuda mútua e num campo de valorização humana e conceitual, os países que falam oficialmente o português se constituem num outro importante núcleo de unidade, cujo reconhecimento fundamentou a política de criação da UNILAB:

Ao propor a criação da UNILAB o governo brasileiro abre-se, portanto, a países, territórios e comunidades da África, além de Ásia e Europa, que adotam como língua oficial ou se expressam em língua portuguesa. E, fundamentada nos princípios de apoio e ajuda mútua, visa criar e consolidar espaços de formação, produção e disseminação de conhecimento com relevância social. Esta integração pode, no médio e longo prazo, ser estendida a outros parceiros, **mas estará voltada prioritariamente aos países africanos, em atenção às suas demandas de promoção do desenvolvimento nacional descentralizado** (Grifo nosso) (Diretrizes Gerais da UNILAB, p. 06).

Vale reter, do texto acima, o lugar especial do Brasil, e a importância da UNILAB como um dispositivo político, no que tange aos países africanos, na medida em que as diretrizes dizem que a relação, a despeito de outros parceiros e relevando os países da integração internacional da lusofonia afro-brasileira, será “**voltada prioritariamente aos países africanos, em atenção às suas demandas de promoção do desenvolvimento nacional descentralizado.**” Ao aceitar o desafio, considerando o continente africano e a diáspora, a UNILAB tem como mediação, para as relações entre os negros referenciados

nas Américas, Caribe e África, a existência de “uma história de base comum” ou intercambiável e que suscita ações, políticas e processos educacionais encruzilhados. (p.54 -58)

O cantor e compositor Gilberto Gil, no ano de 2006 e na função de Ministro da Cultura, delimita o processo dialógico de modo metonímico e apresenta a parte, a cidade de Salvador, como referência ao lugar e ao conceito encruzilhado das “culturas africanas, caribenhas e americanas”. (p.54) O Brasil e as suas instituições, avulta neste sentido a UNILAB, funcionariam, na encruzilhada, como canais e como a própria comunicação, ou seja, como veículos e mensagens pelos quais “o conhecimento mútuo, o intercâmbio artístico e intelectual seriam potencializados para a afirmação das nossas percepções do continente africano e das várias Áfricas da Diáspora africana” (p.54).

Conceitos e teorias são imprescindíveis no processo de reconhecimento das sistematizações oriundas da África e da Diáspora. Mas devemos bradar pela necessidade urgente de renovação das disciplinas históricas, pois o conhecimento “construído pelas ciências sociais deverá ter em conta as características da diversidade cultural, das temáticas, das abordagens dos países africanos e da Diáspora a partir da sua realidade e a partir da sua cultura. A mera transplantação de uma ciência social ocidental não nos serve porque não nos explica “(p.62).

Não podemos relegar as concepções históricas eurocêntricas, os apagamentos e o silêncio criminoso das produções técnicas, científicas, filosóficas, matemáticas e artísticas elaboradas, desde os primórdios dos tempos, pelos povos e civilizações africanas. Tais apagamentos são largamente difundidos no ensino de história, matemática, artes, ciências, filosofia e no conjunto de disciplinas tradicionalmente ofertadas no âmbito do ensino ministrado no território brasileiro. O mesmo ocorre na África e na Diáspora. É bom considerarmos, a propósito da reversão desse quadro de ignorância construída e e/ou pré-estabelecida, as produções do intelectual e professor Henrique Cunha Junior que destroça e põe a nu a perversidade sistêmica e epistemológica dessa orientação de base racista e mantenedora do epistemicídio das populações negro-africanas.

Também fazemos uma digressão sobre a história da matemática e questionamos as informações sobre as origens gregas da matemática e da filosofia. Mostramos que matemáticos como Tales de Mileto, tido como grego, não nasceu e nem viveu na Grécia. Tales se incorpora a nosso estudo mais tarde pelo seu postulado sobre as retas paralelas. Mileto é parte da Jônia, que hoje é a Turquia. Na mesma linha

exemplificamos como Ptolomeu, nascido em Ptolomelomeia, cidade do vale do Nilo. Como também da grande matemática e filósofa Hipatia, que é Egípcia e figura na história como grega. Estes erros são devidos à história da cidade egípcia de Alexandria que foi dominada pelos gregos deste o século III antes de Cristo até a invasão romana, restando neste período como colônia da Grécia, sem, contudo transformar os seus habitantes em Gregos. Seria como dizer que Tiradentes, figura histórica brasileira fosse um herói português, pois nasceu num período que o Brasil era colônia de Portugal. Trata-se de um reaproximar da história escrita e mostrando os inconvenientes da ideologia do eurocentrismo, da ideia de ocidente, sociedade ocidental e tendo a Grécia como marco de fundação, retirando a Etiópia, Núbia e Egito da história. (Cunha, 2013, p. 104 -105).

No mesmo diapasão, a propósito das referências comuns, da afirmação da identidade e da renovação das disciplinas considerando a realidade africana e da diáspora, o eminente professor Paulin Houtondji discorre de modo didático, explicitando:

Como a diversidade cultural deve orientar o saber filosófico e que nós, africanos da Diáspora e do continente, teremos como, também, nos entender a partir de nossas referências comuns. Também o papel do conhecimento tradicional foi colocado em discussão, ou seja, as ciências sociais, as ciências humanas, levando em consideração a tradição, mas sem fazer desta tradição algo voltado para o conservadorismo, mas sim para a afirmação da nossa identidade (p.62).

O reconhecimento e a superação das desigualdades raciais, do racismo, são exigências para a renovação das disciplinas históricas, como o é igualmente a efetiva aplicação da Lei 10.639.

É necessário também lutar por uma história não territorial do Brasil, que deve ser estendida até o Atlântico Sul para considerar as influências africanas em seu destino em todos os períodos de sua história. Isso explica a decisão recente de tornar obrigatório o ensino da cultura africana, a fim de lutar contra as raízes do racismo no sistema educacional, em respostas às reivindicações do movimento negro no Brasil (p.70).

Assim, são muito oportunas as formulações da professora Petronilha Gonçalves. A pesquisadora, no seu emblemático balanço a respeito da Lei, dirige o seu enfoque para a construção democrática, para a responsabilidade de todos os brasileiros. Razão pela qual, no dizer dela, a Lei é fator:

Não apenas de igualdade racial, mas da própria construção da justiça e da democracia no Brasil. Para ela, a lei 10.639/03, que preconiza a adoção dessa temática no ensino básico em todo o país, precisa ser encarada como responsabilidade de todos os brasileiros, independente de pertencimento étnico-racial. Fundamental em sua apresentação foi a crítica dos argumentos contrários à lei: ao contrário, diz ela, de "trazer problemas raciais", é o pleno conhecimento dessa história que pode levar à efetiva igualdade, a partir da autovalorização do ser humano negro e da desmistificação da superioridade (um desvio moral e na consciência social) "branca". (p. 64)

Por outro lado, a aplicação da Lei 10.639 não se resume ao combate ao racismo antinegro, ela recomenda de modo implícito, no seu escopo, e explícito, nas Diretrizes, a quebra dos paradigmas do universal, da cristalização e sinônimo do homem e dos valores Ocidentais brancos apenas. Para ela a apresentação da África e da Diáspora como parte da cultura humana, é algo que os docentes e discentes, e o conjunto da população brasileira, africana e da diáspora, têm direito e necessidade. A sonegação dessa perspectiva tem implicações danosas do ponto de vista social, no trabalho intelectual e mais ainda no processo de sistematização de conhecimento e de limitação do alcance teórico, conceitual, ontológico e identitário.

Visando à construção de currículos significativos do ponto de vista da luta antirracismo e de rompimento com a afonia em torno do continente africano, o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia deverá mobilizar recursos humanos, teóricos e práticos para se contrapor ao racismo e aos efeitos na sistematização de conhecimento e na organização do sistema interno da UNILAB. Para tanto é necessário considerar que “o neocolonialismo e seus mecanismos de dominação econômica e cultural constituem-se num entrave à soberania e ao desenvolvimento dos povos no continente africano.” (p. 67).

O currículo será, então, o artefato para o reconhecimento e para a superação dessa realidade reatualizada pela:

perenidade do racismo, do neocolonialismo, da necessidade de descolonização entre setores significativos da própria intelectualidade africana, assim como de seus congêneres no Brasil. É necessário, afirmaram, mais do que a utilização de novas metodologias e de historiografia mais bem fundadas em pesquisas - documentais e outras - criteriosas. Uma historiografia que priorize visões do protagonismo

africano deve ser enfatizada. Não é mais possível que os livros didáticos em África e na Diáspora continuem enfatizando a historiografia "clássica" em que os povos do continente africano só "entram na história" a partir do tráfico e de suas relações com os europeus. Isso não quer dizer que o tráfico atlântico deva ser menosprezado, ou que os processos cruciais que levaram ao enfraquecimento e pauperização material, moral e espiritual no continente africano não devam ser estudados com a devida atenção. Ao contrário, foi amplamente partilhada a visão de que, neste momento do "Renascimento Africano", intervenções de poderes políticos, desavisadas, desinteressadas ou mesmo contrárias à liberdade de pesquisa e ao "remeximento" de "verdades" e agentes históricos consolidados têm sido altamente danosas. Constituem, mesmo, uma temeridade e um desserviço às possibilidades de melhor conhecimento e de desenvolvimento dos povos em África e na Diáspora. (p. 66).

O Renascimento Africano, articulado a partir da porteira de dentro, a África, e da porteira de fora, a Diáspora, está em marcha e tem como tarefa central a superação do “Racismo –Colonialismo - Neocolonialismo – Descolonização” (p.67). Fica também muito bem explicitada a noção de unidade política, conceitual e de centralidade de renovação das disciplinas históricas a partir da compreensão da África, da Diáspora, do colonialismo e do neocolonialismo. Mas o que seria, então, este objeto? O objeto seria a África e a Diáspora como um sistema dinâmico. A partir do reconhecimento dos objetos, na dinâmica das relações sociais e etnicorraciais, seremos alertados para as relações que existem entre os lugares que, a rigor, materializariam a África e a Diáspora, pois os lugares empiricizariam estas realidades.

Acrescentaríamos, aqui, que a renovação das disciplinas para o entendimento do racismo, da África e da Diáspora é uma questão impostergável, “até aqui negligenciados pela historiografia fundada sobre as fontes escritas, cuja crítica sistemática deve ser buscada” (p.70).

É preciso, em consequência, liberar nosso corpo e liberar nossa mente da carapaça de idéias errôneas imposta pelo Ocidente, durante séculos de dominação, que nos considera uma raça à parte da condição humana. O ensino da história africana na África, assim como nos outros países da Diáspora africana, deve enfatizar numerosos desafios na produção de uma história continental que levaria em consideração as experiências da Diáspora africana na América, na Europa e na Ásia. É necessário relacionar a história da África com a da Diáspora e por isso participar, a partir desta base, da elaboração da história da humanidade e da história universal, para destacar a contribuição da África e

evitar toda e qualquer futura marginalização no âmbito da globalização. Isso não exclui os desafios cotidianos sobre a importância da contribuição das mulheres como a rainha NdateYalladuWaalo, o papel da resistência dos escravos maaron no Suriname, a implantação das instituições do Código Indígena em Angola, a celebração da nossa africanidade, a restauração da África no centro do sistema atlântico e dos estudos do movimento das populações nas duas margens do Atlântico. O controle de nossa agenda científica passa pela reabilitação das línguas africanas. Os historiadores devem privilegiar certos temas como a biografia de personalidades marcantes, o movimento das ideias e dos povos, tais como a história dos Iorubá e de sua Diáspora pelo mundo. Como escrever a história de um longo período levando em consideração apenas as continuidades, se as rupturas permanecem como principal desafio à espera dos historiadores - e do conjunto dos cidadãos - para marcar tanto sua autonomia quanto as suas capacidades a definir livremente seu destino? (p.70).

A África e a Diáspora se completam e se fazem e se refazem, continuamente, em relações dialógicas que são verdadeiras redes encruzilhadas. Nestes nós encruzilhados, um dos problemas mais decisivos a ser superado diz respeito à naturalização, como modelo e referência quase inquestionável, da cultura racional do Ocidente. Posição que se reflete, de modo agudo, na desconsideração das artes referenciadas na antropogênese e cosmogênese negro-africanas. Desse modo, é imprescindível que a articulação entre mito e conceito, por exemplo, deva ser buscada por uma nova leitura e com chaves interpretativas exatamente como se dá na África e na Diáspora. Isto é, devemos propor uma senha interpretativa que se fundamente, para evitar qualquer tipo de marginalização, numa cosmovisão africana. É o que sugere, de modo didático, a concepção de inseparabilidade entre cultura religiosa e arte. Numa síntese:

Na concepção africana, que foi preservada plenamente na cultura dos segmentos africanos em países da América, cultura religiosa e arte estão intrinsecamente ligadas. São planos de uma mesma visão de mundo, mais que isso, são dimensões de um mesmo modo de se viver a vida e entender a realidade. A visão de mundo africana se expressa, até os dias de hoje, tanto na África como na Diáspora, através de meios materiais e meios imateriais. Isso inclui as artes plásticas, a música e a dança, a literatura e a poesia, as artes dos sabores e odores - a culinária —, a estética do ambiente e do vestuário. E mais que isso: no plano ético, os valores fundamentais que norteiam a conduta e dão sentido à vida, como a própria alegria de viver, a importância do respeito aos mais velhos, e o sentimento que reforça a vida comunitária.

Nascida do mesmo arcabouço constitutivo da religião, a arte africana, nos dois lados do Atlântico, se expressa por movimentos, ritmos, cores, pulsares, que são condutores de energia, o axé, que alimentam o poder, conduzindo a fruição da estética negra revelada através de fontes materiais e imateriais da memória ancestral. As artes produtoras dos objetos sagrados e utensílios usados nos rituais religiosos, assim como as expressões musicais e poéticas, extravasam os limites do culto e são recriadas e reelaboradas pelos artistas como produtos de uma arte sem fronteira, objetos de arte nacional e internacional, que contribuem decididamente na constituição da identidade de nossas nações. Basta se pensar na música de países como o Brasil, Cuba, Haiti, Trinidad e Tobago. Lembremo-nos do samba e do carnaval do Brasil, da música do Caribe, da feijoada, do acarajé, do uso peculiar das cores que nos vestem no dia a dia. Das artes plásticas, com artistas emblemáticos como Mestre Didi, Rubem Valentim, Emanuel Araújo (p.72-73).

A UNILAB instala sua sede na região do Maciço de Baturité, território ainda carente de instituições de ensino superior. Com a implantação do Curso de Pedagogia pretende-se promover a dinamização da área da educação, bem como a ampliação do acesso ao ensino superior.

O incremento da área de educação é A interiorização do ensino superior público, gratuito e de qualidade, com especificidade na pedagogia, é fundamental para o desenvolvimento dos/as sujeitos da educação (educandos/as, professores/as e gestores educacionais) e estratégico em termos territorial, do Ceará e do Maciço de Baturité. Este território do Maciço de Baturité ocupa uma área de 4.820 Km<sup>2</sup> e, no que concerne ao planejamento macrorregional, abrange treze municípios: Acarape, Aracoiaba, Aratuba, Barreira, Baturité, Capistrano, Itapiúna, Guaramiranga, Mulungu, Ocara, Pacoti, Palmácia e Redenção. Para efeitos deste documento, foram incluídos outros dois municípios: Guaiuba e Caridade, ambos filiados à Associação dos Municípios do Maciço de Baturité (Amab). A região possui, ainda, vários distritos e vilas originários da época de colonização da região, os quais guardam referências de grande importância para as tradições e para o patrimônio histórico do Ceará.

Instalada nesse território a UNILAB tem como compromisso social promover ações voltadas para o desenvolvimento de programas/projetos de pesquisa e extensão articulados ao processo de ensino-aprendizagem, referenciados na realidade internacional (p....), nacional e, mas também na realidade local do (Maciço de Baturité). Desse modo, a criação de um curso de Pedagogia poderá resultar na melhoria do ensino e da aprendizagem na educação básica, principalmente se observarmos que os índices de

analfabetismo funcional<sup>2</sup> no Ceará são ainda maiores do que os percentuais do país, como ilustra o gráfico 1.

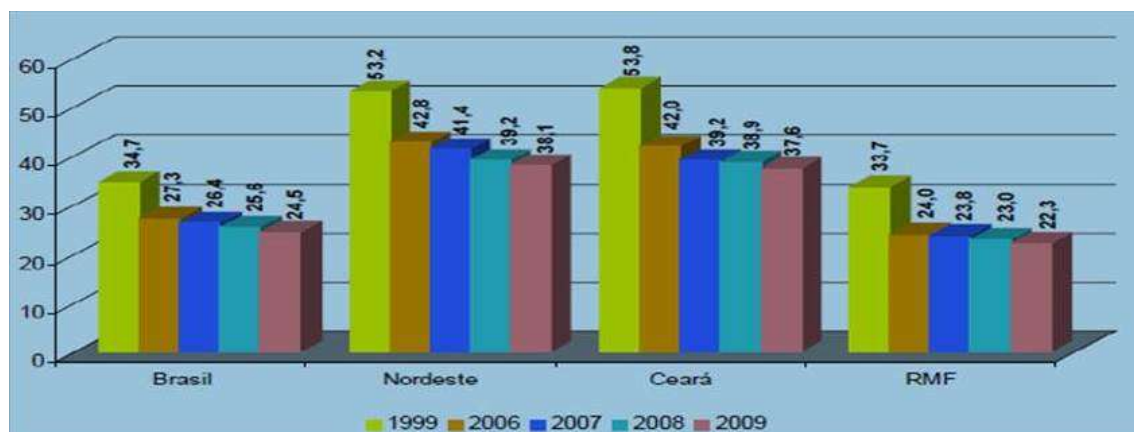


Gráfico 1: Percentual de analfabetismo funcional entre adultos – pessoas com 25 anos ou mais (%). Fonte: Ipece (2010, p. 48).

Cumprir destacar a opção da Unilab em adotar uma política afirmativa para a inserção de estudantes oriundos da escola pública no ensino superior, ação efetivada desde o seu primeiro processo seletivo, em 2010 ao prever um “fator escola pública”. Cabe ainda acrescentar que os indicadores sociais do Ceará no ano de 2009, mostram que o percentual da população com nível superior completo está aquém dos padrões do Brasil. Se compararmos o índice do Brasil (10,6%), este é ainda categorizado como baixo em relação aos países desenvolvidos, que têm mais de 20% da população adulta com nível superior. Isso acontece porque ainda não está havendo a contento, em nosso país, a progressão das pessoas que terminam o ensino médio para o ensino superior.

### 3. Objetivo Geral

<sup>2</sup> É considerada analfabeta funcional “a pessoa que, mesmo sabendo ler e escrever, não tem as habilidades de leitura, de escrita e de cálculo necessárias para viabilizar seu desenvolvimento pessoal e profissional” (IPM, 2010, p. 04). Informação disponível em:

[http://www.ipm.org.br/download/inaf\\_brasil2009\\_relatorio\\_divulgacao\\_final.pdf](http://www.ipm.org.br/download/inaf_brasil2009_relatorio_divulgacao_final.pdf). O Instituto Paulo Montenegro, organização não lucrativa vinculada ao Ibope, em parceria com a organização não governamental Ação Educativa, fornece informações sobre as práticas de leitura, escrita e matemática dos brasileiros com idade entre 15 e 64 anos de idade.

O Objetivo geral do curso de licenciatura em pedagogia da UNILAB é formar para o exercício da pedagogia, no sentido da produção e disseminação de conhecimento, na perspectiva de uma epistemologia da África e de suas diásporas, anti-racista e anti-colonial, promotora da efetiva valorização dos saberes científicos e ancestrais, com ênfase nos países que compõem a Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira.

#### **4. Objetivos específicos**

- Propiciar o estudo da Pedagogia como a ciência da educação em geral, respeitando o foco dado pelo presente projeto pedagógico, com esteio nas Diretrizes Curriculares da UNILAB, ao optar pela centralidade da África e suas Diásporas;
- Desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão tendo como foco a centralidade da África e de suas Diásporas, priorizando os países da Integração – UNILAB;
- Priorizar a problemática educacional da África e de suas Diásporas nas componentes curriculares, sobretudo dos países da integração – UNILAB,
- Formar para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos;
- Capacitar para a gestão de processos escolares e não escolares;
- Considerar na formação a capacidade de desenvolver atividades pedagógicas não formais, em especial as que acontecem nos países da Integração – UNILAB;
- Promover em todo o currículo a educação das relações étnico-raciais em consonância com a lei 10.639/2003.
- Incluir na formação conhecimentos referentes à Educação Ambiental nos países da Integração, Gestão de Processos Educacionais, Religiosidade de Matriz Africana no Brasil, Religiosidades Tradicionais nos países Africanos da Integração, Sexualidade, Gênero e Educação, Fundamentos Filosóficos e Práticos da Capoeira, Fundamentos Filosóficos e Práticos do Samba, Educação Indígena, Educação Quilombola, Tradição Oral Africana, Autobiografia e Educação, entre outras, as quais poderão ser aprofundadas na pós-graduação.

## 5. Histórico da área e algumas aproximações metodológicas

A África e a Diáspora são bases teóricas e metodológicas indispensáveis para a construção do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira, que se estrutura a partir do pressuposto de que o Ensino, a Extensão e a Pesquisa são atividades acadêmicas dialogicamente necessárias no cotidiano dos docentes e dos discentes. Há aqui uma relação dialética entre os recursos teóricos internos do Curso de Pedagogia, Ensino, Extensão e Pesquisa, com os recursos materiais, humanos e imateriais da África e da Diáspora, cuja significação, de modo encruzilhado, necessita das teorizações do geógrafo e filósofo Milton Santos, que nos ensina que os recursos materiais e imateriais são totalidades. Podemos nos referir da mesma forma no tocante à África e à Diáspora e por isso:

O valor real de cada um não depende de sua existência separada, mas de sua qualificação geográfica, isto é, da significação conjunta que todos e cada qual obtém pelo fato de participar de um lugar. (...) A definição conjunta e individual de cada qual depende de uma dada localização. Por isso a formação socioespacial e não o modo de produção constitui o instrumento adequado para entender a história e o presente de um país. Cada atividade é uma manifestação do fenômeno social total. E o seu efetivo valor somente é dado pelo lugar em que se manifesta, juntamente com outras atividades (SANTOS, 2002 p.132).

Acrescentemos, então, no caso do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UNILAB, que o método, o caminho, é, a rigor, uma encruzilhada da África e da Diáspora. Encruzilhada entendida como espaço e conceito no qual coexistem, num embate por hegemonia, as inúmeras vozes, identidades, sujeitos e autorias oriundas dos vários países de língua oficial portuguesa, da África, das diásporas negro-africanas e dos brasileiros de diversos estados e localidades. Numa síntese, podemos dizer que a encruzilhada, espaço e conceito, é “artefato social” e lugar, considerando esta dimensão, para o entendimento, entre outras, da realidade social, étnico-racial e histórica da África, da Diáspora, do mundo e das sociedades. A concepção de currículo, como artefato social, cultural, tem a finalidade de revelar os processos de interação de todas as práticas, reflexões e embates

educativos, não é por outra razão o uso do conceito e do lugar encruzilhado (SILVA, 1996 e FREIRE, 1987).

Outro ponto nuclear para a estruturação do presente Projeto passa pela compreensão da educação como especificidade humana. Observando esta delimitação, a educação como especificidade humana, temos que ela não se limita aos espaços educativos formais, o que alarga a noção dos processos educativos para os espaços não formais e informais, implicando igualmente numa formação destinada a tais espaços e, na contramão, na incorporação das sistematizações produzidas e expandidas pelos currículos não formais dos movimentos negros, sociais, populares e culturais. Neste tocante, a Lei 10.639, oriunda das formulações históricas dos Movimentos Negros Brasileiros, é a empiricização das possibilidades efetivas e, sobretudo, encruzilhadas dos processos educativos formais e não formais.

A educação como especificidade humana pode, também, ser vista como um processo pelo qual as visões eurocêntricas serão refutadas. Denominador comum dos povos e dos lugares, a educação como especificidade humana é mais um instrumento para dar visibilidade à história dos processos educativos e para outros paradigmas educacionais, segundo os lugares.

O trabalho interdisciplinar é outro ponto chave para a construção do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UNILAB. É didática e complementar, a propósito, a noção de trabalho interdisciplinar defendida por Milton Santos e Paulo Freire. Freire, advogando a necessidade de compreensão do homem e da sociedade, é contrário à fragmentação das disciplinas. Freire propõe, no conjunto da sua obra, sob a égide de uma compreensão de base sistêmica e epistemológica, uma visão holística. Decorre dessa posição a sua crítica aos “conteúdos, que são apresentados como retalhos da realidade, desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação” (FREIRE, 1997, p.57).

O geógrafo Milton Santos (2000, p.50) por sua vez, apresenta uma noção de trabalho interdisciplinar em cuja base está confiada a análise e o entendimento do homem/mulher, do mundo e da metadisciplina:

A ideia da metadisciplina é a seguinte: existem várias disciplinas, a geografia, a sociologia, a antropologia, a economia”. Cada disciplina

possui um modulo que a identifica e a distingue das demais. O que faz com que uma disciplina se relacione com as demais é o mundo, o mesmo mundo que, no seu movimento, faz com que a minha disciplina se transforme... Todas as disciplinas têm sua relação com o mundo. Quando no processo de informá-la, colocamos o mundo dentro de uma disciplina, e dele fazemos a inspiração mãe, temos a metadisciplina. Por isso, o mundo é que permite que se estabeleça um discurso inteligível, um canal de comunicação entre as disciplinas. A interdisciplinaridade não é algo que diga respeito às disciplinas, mas à metadisciplina. Uma geografia, uma sociologia, uma economia, uma antropologia que não tenham o mundo como inspiração na produção própria de conceitos, não se prestam a nenhum trabalho interdisciplinar. Este não é o resultado de trabalhar juntos, mas da possibilidade de um discurso intercambiável, com a fertilização mútua de conceitos que, apesar dos jargões respectivos, não serão impenetráveis... A metadisciplina é a filosofia particular a cada disciplina que lhe permite conversar com as outras.

A partir das formulações de Freire e Santos, um dos objetivos é considerar, de modo interdisciplinar, as formulações e as sistematizações dos Movimentos Negros Brasileiros no tocante ao advento da Lei 10.639 (2003) e igualmente considerar a importância dos Movimentos Negros Brasileiros no que tange aos processos de implementação, de acompanhamento e de aplicação, no cotidiano da UNILAB e nos processos de ensino e de aprendizagem, da referida Lei. Delimitado assim o ângulo de abordagem, podemos afirmar que há currículos expandidos pelos Movimentos Negros Brasileiros em oposição aos currículos tradicionalmente ofertados pelos sistemas de ensino municipais, estaduais e nacional (ANTONIO, 2014).

O segundo objetivo é problematizar a centralidade de uma noção de trabalho interdisciplinar que possa, de acordo com o escopo da Lei 10.639, dar um sentido de conjunto para a atuação sem, no entanto, desconsiderar o caráter específico de cada disciplina, que deve passar, necessariamente, por um processo de renovação. O terceiro objetivo visa à empirização, no cotidiano escolar e no currículo, dos valores linguísticos, culturais, artísticos, teóricos e conceituais sistematizados pela África e pela diáspora negra, o que inclui as produções teóricas, políticas e curriculares dos Movimentos Negros, diaspóricos e as manifestações culturais e cosmogônicas negro-africanas.

De acordo com as noções delineadas até aqui, mais uma vez devemos insistir na relevância, hoje, do papel dos Movimentos Negros Brasileiros, da história comum, do

pacto ativo e da unidade na diversidade como motores da visibilidade intelectual, artística e humanística da África e da Diáspora, do trabalho interdisciplinar, da renovação das disciplinas e da cosmogonia de matriz negro-africana na construção curricular. Tratando de currículo, não basta falar de conteúdos ou do papel isolado das disciplinas, se desejamos aprofundar o processo de conhecimento desse aspecto da realidade total.

É a partir dessa realidade que a proposta curricular do Curso de Pedagogia da UNILAB dialogará, entre outros estudiosos, com as formulações teóricas de Paulo Freire e do geógrafo-filósofo Milton Santos para a construção de noções transitivas de trabalho interdisciplinar, de educação informal, não formal e, numa rede encruzilhada, o Projeto Pedagógico será o espaço de efetiva empirização da noção de currículo em expansão, em cuja sistematização estarão confiadas as teorias, políticas e cosmogonias negro/a – brasileiro/a das diásporas negro/a-africano/a.

No que toca à educação não formal, que dará sustentação para as noções de currículos em expansão e/ou expandidos pelos movimentos sociais, temos que, no dizer de Paulo Freire, ensinar é uma especificidade humana, exige comprometimento, intervenção no mundo tomada consciente de decisões e, por fim, ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica (FREIRE, 1997, p.103).

Se ensinar é uma especificidade humana, cabe-nos, a partir dessa compreensão, entender que a educação, o ato de ensinar e a aprendizagem não se confinam à escola e podem acontecer em outros momentos e espaços da vida social os quais devem, na perspectiva do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, constituir-se como “novo objeto de estudo” (JANELA, 1983, p.86).

A educação, do ponto de vista que aqui, na UNILAB, nos interessa, é a atividade que se realiza em espaços cada vez mais amplos, e que se chamará de educação não formal ou não escolar, isto é, o momento no qual a construção ou reconstrução do ato de ensinar e de aprender se dará com espontaneidade e com conteúdo didático e finalidades delimitadas pelas forças sociais. Tal compreensão possibilita-nos pensar numa sociologia da educação não formal como nos propõe Janela. É possível propor uma sociologia da educação (não-escolar) que estude como se caracterizam os contextos educativos informais, mas sobretudo, não formais, enquanto instâncias de reprodução ou mudança social (JANELA, 1983).

É válido também esclarecer que a educação formal caracteriza-se:

Por uma sequência e fica restrita à escola. Já a educação informal abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida do indivíduo, constituindo um processo permanente e não organizado. Por último, a educação não-formal (que é a que nos interessa), embora obedeça também a uma estrutura e a uma organização, distintas, porém das escolares, e possa levar a um certificado, diverge ainda da educação formal no que respeita à não fixação de tempos e locais e à flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto . (Janela, 1983, p.87)

Outro dado importante a considerar é a diversidade de possibilidades educativas, como observa Janela, não organizadas que se escondem sob a designação de educação informal. O que o autor discute, e vai ao encontro da relação dialógica entre educação formal e não formal, é a possibilidade de estabelecer um campo ou um contexto para o desenvolvimento de estudos nessa área, a partir, sobretudo, de contextos onde possam ocorrer processos relevantes de educação e aprendizagem.

Dentro dessas delimitações, o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UNILAB dará espaço ao que se poderia chamar de currículo dos lugares e igualmente do currículo em expansão (ANTONIO, 2014).

Os currículos expandidos têm como base a força dos lugares. O Dia Nacional da Consciência Negra, o 20 de Novembro, é emblemático a propósito dessa dialética de Expansão e dos Lugares. A proposta circulou a partir dos lugares, das reentrâncias da sociedade, dos corpos, das palavras assentadas pela religiosidade, pelas palavras de Axé, até a expansão efetiva para o aparato legal, para as instâncias dos governos e finalmente, para os sistemas de ensino. Os pontos de força são as horizontalidades, ou seja, a comunicação e a solidariedade. Mas os currículos em Expansão e dos Lugares são modalidades distintas que se opõem à ordem global eurocêntrica. É crucial, para efetivarmos o exercício dessas dialéticas, compreendermos a genial formulação de Milton Santos a propósito de uma ordem global e uma ordem local:

A ordem global busca impor, a todos os lugares, uma única racionalidade. E os lugares respondem ao Mundo segundo os diversos modos de sua própria racionalidade. (...) A ordem global e a ordem local constituem duas situações geneticamente opostas, ainda que em cada uma se verifiquem aspectos da outra. A razão universal é

organizacional, a razão local é orgânica. No primeiro caso prima a informação que, aliás, é sinônimo de organização. No segundo caso, prima a comunicação.

A ordem global funda as escalas superiores ou externas à escala do cotidiano. Seus parâmetros são a razão técnica e operacional, o cálculo de função, a linguagem matemática. A ordem local funda a escala do cotidiano, e seus parâmetros são a co-presença, a vizinhança, a intimidade, a emoção, a cooperação e a socialização com base na contiguidade.

A ordem global é “desterritorializada”, no sentido de que separa o centro da ação da sede da ação. Seu “espaço”, movido e inconstante, é formado de pontos, cuja existência funcional é dependente de fatores externos. A ordem local, que “reterritorializa”, é o espaço banal, espaço irreduzível (T. dos Santos, 1994. 75) porque reúne numa mesma lógica interna todos os seus elementos: homens, empresas, instituições, formas sociais e jurídicas e formas geográficas. O cotidiano imediato, localmente vivido, traço de união de todos esses dados, é a garantia da comunicação. Cada lugar é, ao mesmo tempo, objeto de uma razão global e de uma razão local, convivendo dialeticamente (Santos, Milton, 2002. p.339).

O currículo dos lugares é orgânico, horizontal, permite a comunicação e incide no cotidiano e no corpo. “É o lugar que permite a atualização do real: fora dos lugares, produtos, inovações, populações, dinheiro, por mais concretos que pareçam, são abstrações” (apud Claval, 2004. p. 29). É o lugar que permite também a atualização dos currículos. O currículo dos lugares “tem duas dimensões que pedem uma análise cuidadosa, a primeira e data pela África e pela Diáspora, que podemos dizer que é global, que traz heranças, histórias, ciências, memórias, viço ancestral e dimensão ontológica e uma cosmovisão negro africana global, comum, em cujo conteúdo está contido o cabedal da significação, a segunda dimensão é a local, que lhe dá o seu aspecto concreto” (apud Claval, 2004, p.27) e atualizado pelo cotidiano e pela corporeidade.

Milton Santos chama a atenção para a inseparabilidade de pessoa e espaço. No dizer do geógrafo, o “cotidiano é a quinta dimensão do espaço” (SANTOS, 1996, p.38).

Freire se expressa de outro modo e diz que “o corpo é o que eu faço, quer dizer, o que eu faço, faz o meu corpo”. (apud MOACIR, GADOTTI, 2010, p. 140) Podemos nos expressar de outro modo, concordando com Freire, encruzilhando a relação com a análise de Milton Santos e enfatizar que a realidade socioespacial revela o corpo ou falar ainda que o corpo é a própria expressão socioespacial. Desse modo, o currículo dos lugares atualiza a realidade dinâmica, em movimento, da África, da Diáspora, das relações étnico-

raciais, da aplicação da Lei 10.639, do Maciço do Baturité e dos currículos expandidos pelos movimentos sociais africanos, brasileiros e outros afrodiáspóricos.

No que tange aos currículos expandidos, podemos ainda nos expressar de outra forma e dizer que há uma didática não formal orientada pelos Movimentos Negros Brasileiros, e suas experiências históricas que têm agido como novos campos de lutas sociais no que diz respeito a sistematizações de artefatos políticos, culturais e curriculares para a superação do racismo, dos currículos silenciadores das negruras, dos seus sujeitos e das suas autorias (ANTONIO, 1997).

Pode afirmar-se, assim, processos não formais na dialética do currículo e, conforme as sistematizações do geógrafo –filósofo Milton Santos, considerando que o currículo abriga, a partir dos lugares, a renovação das disciplinas. Ainda na senda das genuínas formulações de Santos, destacamos o debate no qual o geógrafo propõe a renovação das disciplinas considerando o estágio ou estado atual da globalização: “Ciência, tecnologia e informação são a base técnica da vida social atual e desse modo devem participar das construções epistemológicas renovadoras das disciplinas históricas” (SANTOS, 1996, p.44).

Podemos dizer que o sistema racista é uma das expressões do sistema social hegemônico, logo o seu entendimento e a sua superação devem participar da renovação das disciplinas. Concretamente as disciplinas precisam assegurar no cotidiano da UNILAB a materialização da Lei 10.639 e igualmente dos currículos expandidos pelos movimentos sociais africanos, brasileiros e afrodiáspóricos de modo geral. As disciplinas históricas participam de modo privilegiado desse processo epistemológico de renovação considerando nas suas formulações e reformulações o entendimento do sistema racista e (neo)colonial, isto é, assim elas contemplam a compreensão da realidade concreta do racismo, a saber, as desigualdades ocupacionais, locacionais, educacionais, institucionais e jurídicas, decorrentes dessa problemática estrutural.

Fica assim, a partir dessas bases teóricas, esboçadas as noções de currículos em expansão, de metadisciplina e de renovação das disciplinas históricas, visando à efetiva aplicação da Lei 10.639 e da empirização, no sistema interno da UNILAB e do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, dos lugares negro-africanos (ANTONIO, 2014).

### 5.1 Alguns procedimentos metodológicos de ensino e aprendizagem

É válido também mencionar que o currículo dos lugares expandido para África e Diásporas e a metodologia da encruzilhada, onde as metadisciplinas de Milton Santos se encontram se concretizarão para além dos prédios da Unilab. Isto posto podemos apontar como estratégias metodológicas para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem:

- Aulas expositivas dialogadas;
- Oficinas pedagógicas;
- Seminários;
- Leitura orientada;
- Aula passeio;
- Rodas de capoeira e samba em contexto pedagógico;
- Palestras;
- Aula não-formal com os movimentos sociais;
- Atividades de pesquisa;
- Trabalhos individuais e em grupos;
- Estudos dirigidos;
- Atividades de extensão;
- Dramatização etc.

Além dos dispositivos metodológicos para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem, cabe acrescentar a importância da utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). A sociedade do conhecimento a qual vivemos experimenta tempos de grande revolução tecnológica e informacional, tendo o advento da internet como seu maior expoente. José Carlos Libâneo (2007) adverte que não é necessário entender as TICs como ameaça à educação escolar, ao contrário. As Tecnologias da Informação e da Comunicação se convertem na sociedade do conhecimento em indispensáveis aliadas para a renovação dos conteúdos e a interação entre os sujeitos da relação pedagógica: professor-conteúdo-aluno. Libâneo aponta alguns objetivos para a utilização das TICs nas ações pedagógicas:

- a) Favorecer domínio de estratégias de aprendizagem, capacidade de transferência e comunicação do aprendido, análise e solução de problemas, capacidade de pensar criticamente etc.
- b) Possibilitar a todos oportunidade de aprender sobre mídias e multimídias e a interagir com elas.
- c) Propiciar preparação tecnológica comunicacional, para desenvolver competências, habilidades e atitudes para viver num mundo que se “informatiza” cada vez mais.
- d) Aprimorar o processo comunicacional entre os agentes da ação docente-discente e entre estes e os saberes significativos da cultura e da ciência (Idem, p. 68, 69).

É mister salientar que as novas tecnologias perpassa todo o processo de ensino e aprendizagem. A Diretoria de Educação a Distância (DEAD) disponibiliza formação aos professores, funcionários e estudantes e disponibiliza aos docentes a utilização do ambiente virtual de aprendizagem – MOODLE, em todos os trimestres do curso.

Outro recurso tecnológico e comunicacional é o oferecido pelo sistema de gestão acadêmica – Sigaa – onde se dispõe de inúmeros recursos de acesso à tecnologia da informação, entre eles o armazenamento de informações sobre as componentes curriculares e sobre os conteúdos ministrados, criando ainda a possibilidade de interação total entre docentes e discentes por mensagens de texto dentro do ambiente.

## **6. Processo de Ensino e de Aprendizagem**

As considerações aqui apresentadas têm a finalidade de enfatizar que o objetivo da proposta de ensino e de aprendizagem, além de detalhar um caminho conectado ao ensino, à pesquisa e à extensão, articulados teoricamente e decididamente em torno da África, da Diáspora, das relações étnico raciais, dos lugares, das diversidades de gênero, sexualidades, geração, linguísticas e outras, tem no seu propósito norteador a firme intenção de esboçar um projeto de trabalho a ser desenvolvido especialmente a partir da discussão curricular. Por outro lado, a discussão curricular será sugerida de modo subjacente, no interior da abordagem e não de modo linear. Sendo assim, julgamos oportuno, para o enfoque dialógico do ensino e da aprendizagem, descrever, de forma

breve e indicando a relação com o contexto da UNILAB e com o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, um sentido interdisciplinar que possa ser relacionado às experiências de pesquisa, ensino e extensão. Entretanto, não haverá também uma abordagem sistemática do ensino, da pesquisa e da extensão, mas sim um enfoque relacional. A abordagem relacional é indispensável na medida em que o ensino e a aprendizagem se configuram: na escola numa relação triádica entre alunos, materiais educativos e professores; na família e sociedade com a sociabilidade; e nos movimentos sociais na interação coletiva que demarca sua existência e sobrevivência.

### 6.1 Ensino e aprendizagem e o tripé ensino, pesquisa e extensão

É válido então dizer, no que tange ao tripé ensino, pesquisa e extensão, que no exercício de suas funções, a UNILAB deve ministrar ensino, realizar pesquisas e estender suas atividades à comunidade mais ampla onde está inserida. As comunidades do Maciço do Baturité e a mais ampla, Brasil, África, contexto diaspórico negro-africano e de língua oficial portuguesa, deverão, no interior da UNILAB ou nos espaços da sociedade civil e Redes de Ensino Municipal e Estadual, ministrar cursos e processos educativos, promovendo uma relação dialógica efetiva da UNILAB com e para as comunidades e das comunidades com e para a UNILAB, rompendo com as hierarquizações e com as trocas de mão única. O ensino e a pesquisa, considerados inicialmente como atividades dirigidas à formação de profissionais de nível superior, são indissociáveis dos cursos de extensão e também das relações dialógicas com as manifestações culturais, os movimentos sociais, os seus ícones e, de modo especial, com a educação informal e não formal.

Podemos enfatizar que começa aí o comprometimento da UNILAB com a realidade social que a cerca. O comprometimento pode ser medido pela atuação de seus profissionais em proveito da população e, em particular, de suas camadas mais pobres, o que releva a importância das questões étnico-raciais, de classe, de gênero, de geração e do mundo entendido a partir dos lugares. Assim, a análise do ensino, da extensão e da pesquisa, comprometida com a realidade social e com a construção identitária afinada com os interesses e realidade da dinâmica negro-africana no Brasil e diásporas, tem como principal objetivo sistematizar, a partir dessa mesma realidade, meios práticos e teóricos capazes de revelar uma organização curricular de encruzilhada do ponto de vista

socioespacial e mais ainda no tocante ao trabalho pedagógico e intelectual. Numa síntese, o currículo tem que instituir um sentido substantivo no que toca à África, à diáspora negra, à comunidade de língua oficial portuguesa, à diversidade e ao imaginário brasileiro. A universidade deverá, por exemplo, deslocar-se para as escolas do Maciço de Baturité para realização de seminários, oficinas, encontros literários, de produção didática e artística no âmbito das disciplinas ministradas que todas possuem um percentual significativo de aulas práticas. O inverso também deverá acontecer, com a participação das comunidades escolares vizinhas nas disciplinas do currículo para trocas formativas e construção coletiva de conhecimento sobre temas de interesse comum. Dessa forma espera-se fomentar uma interação profícua Universidade-Comunidade que contribua para a educação das relações étnico-raciais e outras temáticas correlatas. Essa interação se estenderá também aos movimentos sociais e grupos culturais, dando-se especial atenção aos eventos produzidos no decorrer do trimestre letivo.

É, sobretudo por meio de projetos dessa natureza, que integram a dimensão educativa formal, a informal, a não formal, a pesquisa, o ensino e a extensão e a relação dialógica com África, a Diáspora, os movimentos negros, sociais e culturais, que a UNILAB se integra à comunidade, levando-lhe, a partir da criação de banco de dados e do registro da base material e imaterial da cultura afro-brasileira e popular, por exemplo, o benefício de sua atuação e vitalizando-se com o sistema de trocas que estabelece. No caso em questão, o processo de ensino e aprendizagem, feito através das relações com países africanos e populações negro-africanas e comunidades que falam oficialmente o português no mundo, deixa aberta a possibilidade para futuras pesquisas e para a melhoria do ensino formal e não formal e, sobretudo, para a ampliação do olhar a propósito da África, da Diáspora e da realidade brasileira.

O projeto de ensino e de aprendizagem, relevando o papel da extensão e da educação não formal, parte assim dos problemas, ou melhor, da solução encaminhada pela comunidade negra, pelos pobres, pelos Movimentos Sociais, pelos Movimentos Negros/as e intelectuais, comunidades diaspóricas, indígenas, gênero, LGBTTTI (Lésbica, Gay, Travesti, Transexual, Transgênero e Intersexual) e outras. Nesse processo, ficará sempre assegurado um retorno à universidade: ou através dos benefícios sociais que produz, ou pelos novos conhecimentos que elabora, ou pelos recursos materiais que pode auferir.

## 6.2 As concepções curriculares subjacentes e explícitas no processo de ensino e de aprendizagem

Uma proposta preliminar visando ao entendimento do processo de ensino e de aprendizagem, coerente com as Diretrizes Gerais da UNILAB, deve considerar a centralidade da África e da Diáspora, a aplicação das Leis 10.639 e 11.645, a superação das desigualdades raciais, de gênero, LGBTTTI, o currículo negro-indígena em expansão, a encruzilhada como conceito e lugar, o currículo dos lugares, a educação informal, não formal, os movimentos sociais e negros, as relações Sul-Sul, a consideração dos hipertextos teóricos e conceituais das diásporas negro-africanas, a articulação de uma federação dos lugares e mais ainda, uma tessitura entre os lugares constituintes do Maciço do Baturité, dos países de língua oficial portuguesa e das diásporas negro/a-africanas.

O objetivo, então, é revelar as populações, os sujeitos e mais ainda as autorias e as bases de aproximação e de distanciamento que, de modo dialético, promovem o encontro, a solidariedade e um mútuo contínuo de aprendizagem e ensino que potencializem as tessituras entre a África e a Diáspora, assentadas na unidade-diversidade, história comum, e na igualdade de direitos, de acesso e de difusão dos bens materiais e culturais dos lugares e dos países oficialmente presentes no projeto da UNILAB.

## 6.3 Processo de Ensino e Aprendizagem, as Categorias retiradas da afro-negro- diáspora e a renovação das disciplinas históricas

Considerando os estudos de gêneros discursivos de Bakhtin que dizem, entre outras coisas, "que todas as esferas de atividade humana estão sempre relacionadas com a língua e que a utilização da língua efetua-se na forma de enunciados orais e escritos", a relação, longe da afonia historicamente instalada nos contatos culturais e acadêmicos a respeito dos aportes linguísticos, culturais, filosóficos, artísticos e científicos, legados pelos intelectuais africanos e das diásporas negras, deve tratar dos conteúdos, dos estilos e construção composicional à moda de Bakhtin e presentes, de modo diferenciado, nas ações dos movimentos negros, numa nova historiografia sistematizada por militantes e intelectuais antirracismo. É preciso buscar, no entanto, uma base sistêmica e

epistemológica para promover a ancoragem, no cotidiano escolar e no processo de ensino e aprendizagem, desses valores e aportes. Assim, o currículo em expansão, um hipertexto dos Movimentos Negros, é o resultado das contribuições cruzadas ou encruzilhadas de diversas conexões que, no limite, retratam cada esfera de atividade humana e a complexidade linguística, social, cultural e política das populações negras no mundo. A propósito de currículo em expansão, não é um recurso digressivo enfatizar que a histórica coletânea *Cadernos Negros* é outro marco que, numa saga de 37 anos, tem sistematizado conhecimentos, experiências, teorias, didáticas e dispositivos curriculares que aos poucos se apresentam nos sistemas oficiais de ensino e instituem a encruzilhada, o embate, o artefato para a construção de novas práticas pedagógicas e curriculares. A base sistêmica e epistemológica a que fizemos referência acima, núcleo do currículo em expansão, é flagrante nas publicações e atividades da série *Cadernos Negros*.

No que toca à argumentação sistematizada por Bakhtin, temos então que cada esfera de atividade elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. As estabilidades constituem, a partir das novas relações definidas pelos movimentos negros brasileiros, por exemplo, o novo ou os novos gêneros discursivos que redefinem textos, autorias e também o próprio olhar sobre os povos africanos e da diáspora. A proposta de análise a partir do currículo em expansão, pensada assim, é bem representativa da dinâmica das relações étnico-raciais brasileiras, da história comum africana e diaspórica, da tese de unidade na diversidade e do pacto ativo delimitado pela parelha África – Diáspora. Por causa dessa especificidade, o novo gênero discursivo, a cultura negra em expansão, alarga as fronteiras: temos as palavras, as imagens, as artes, as tradições culturais, as literaturas e outros recursos em "pé de igualdade" nesse novo texto, o hipertexto dos povos negros-africanos, um híbrido por natureza. Temos também um artefato social duplamente instituído, isto é, a UNILAB é a encruzilhada ou o campo polifônico delimitado para a circulação do hipertexto e, na mesma razão, o grande texto se configura, como sugerem as Diretrizes Gerais da UNILAB, como a cultura em expansão referenciada preferencialmente a partir dos povos africanos e principalmente por sugerir o trabalho interdisciplinar.

Estamos diante de um novo modo de conhecer os países africanos, os territórios, os povos, o Maciço do Baturité, o complexo linguístico e os aportes culturais da negrura. No entanto, as novas relações acadêmicas, de circulação de ideias, de pesquisas comumente arquitetadas e principalmente, a comunicação com o próximo, trazem

também impasses no plano conceitual e igualmente no plano operacional e na relação dialógica com outras dimensões discursivas, históricas, identitárias, etc.

Existem ainda o acesso e a difusão desiguais desse currículo em expansão. Em outros termos, como pensar e materializar um currículo capaz de lidar de modo teórico-prático de forma interdisciplinar com a totalidade subjacente no projeto político pedagógico de uma instituição que pretende aproximar, no trabalho intelectual e curricular, as realidades distintas e o complexo linguístico-cultural, étnico racial, gênero, sexualidades e social marcados por aproximações flagrantes e por singularidades de igual envergadura?

No tocante ao grande texto, a própria cultura diaspórica em expansão, Milton Santos, pensando o papel limitante das chamadas disciplinas, dos campos específicos, etc., fala e nos ensina "que cada disciplina possui um módulo que a identifica e a distingue das demais" (SANTOS, 2000, p. ).

O discurso intercambiável, a partir do qual as disciplinas serão renovadas, é que possibilita a relação interdisciplinar que só poderá ser construída relevando o entendimento do mundo e, no caso das relações étnico-raciais, do racismo à brasileira e da superação da afonia em torno da África e da Diáspora.

O discurso intercambiável é o meio-canal pelo qual vamos adentrar nas sendas das relações étnico-raciais, nas sendas da cultura em expansão, ou seja, do hipertexto tecido pela cooperação, pela solidariedade e pelo intercâmbio cultural, literário, político, humano. Considerando o exposto, todas as disciplinas, conforme os dispositivos das Leis 10.639 e 11.645, se transformam em metadisciplinas, a partir da realidade concreta das relações étnico-raciais e da existência sistêmica de um trabalho articulado do ponto de vista teórico, epistemológico e curricular instituído, sempre transitivamente, sob a égide de um conjunto multifacetado de possibilidades humanas, inclusive com o intercruzamento de questões de raça e gênero/sexualidades, a exemplo de mulheres negras e homens e mulheres negros/as LGBTTTI que no contexto social são duplamente inferiorizados/as.

De modo didático e para entender e não limitar a discussão ao determinismo postulado pela simples troca de informação, é preciso estabelecer uma verdadeira base de comunicação. Em outros termos, é necessário propor uma leitura-análise não das trocas acadêmicas em si, mas do fenômeno cultural, literário, teórico, didático e

acadêmico em profundidade e revelar, no conjunto das disciplinas e nos currículos, a força do currículo em expansão, e na mesma esteira os comandos e/ou as relações de poder.

O hipertexto, a relação dialógica envolvendo pesquisas e estudos a partir das relações étnico-raciais e o intercruzamento de questões de raça e gênero/sexualidades como artefato social, é espaço para autorias e disputas em todas as esferas. É lugar para embates e hierarquias, pois há comando e mando no processo. Queremos dizer, com outras palavras, que os processos de comunicação, de pesquisa e de intercâmbio, quaisquer que sejam as áreas, são indissociáveis dos sistemas de ações, isto é, da política ou das relações sociais.

As estabilidades, dadas pelo texto/hipertexto produzido pelos movimentos sociais brasileiros, a cultura em expansão, devem ser vistas como reveladoras da produção histórica da realidade. Desse lugar enfatizamos que a relação humana, cultural e teórica tem um eixo inspirador de um método para entender a cultura em expansão e os novos sujeitos. Método considerado a partir do intercâmbio como um todo. Por outro lado, a expansão tem como base modelizante a língua, ou seja, os gêneros primários, simples e marcados pela oralidade e largamente utilizados nos espaços banais do cotidiano de milhões de brasileiros. Não foi desse modo que o currículo em expansão, delineador do 20 de Novembro, Dia Nacional da Consciência Negra, adentrou os espaços escolares? Os gêneros secundários, complexos, por sua vez, marcam o lugar desse hipertexto, desse híbrido que é uma expansão que não retorna, no entanto, para a base modelizante, a língua. O acabamento, o processo dialógico e/ou a expansão, se dá nos novos espaços de convivência, de troca intelectual, de pesquisas sistemáticas e de materialização, no cotidiano da UNILAB, dos processos de ensino e de aprendizagem.

A questão é que a cultura negro-africana em expansão, um todo, passa a ser o suporte e quadro de formação profissional ampliado para o delineamento de um pedagogo de mente descolonizada e escritor de sua própria história e da história de seu país. Para tanto apostamos na renovação dos conteúdos minimizando a fragmentação curricular ao passo que a formação visa o entendimento da educação em perspectiva epistêmica africana e afro-brasileira. Nesse sentido orienta-se a partir do conceito de metadisciplinas no horizonte sistematizado pelo geógrafo e filósofo Milton Santos. O suporte e quadro de vida, África-Brasil, Guiné Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Moçambique, Angola, Timor Leste e Portugal, relações étnico-raciais, por ser uma totalidade, mudam a relação do homem/mulher com o mundo e com o/a outro/a. Dentro desses limites, como

ficam os enunciados e os gêneros do discurso antirracismo sistematizados pelos movimentos negros brasileiros? Igualmente, como ficam as componentes curriculares impactadas pelas Leis 10.639 e 11.645 e pela África e sua Sexta Região? E o letramento das relações étnico-raciais? Como fica o intercruzamento de questões de raça e gênero/sexualidades, geracional, deficiência e outras? O desafio, aqui proposto, é construir, no trabalho docente e na pesquisa em torno da aplicação das Leis, e considerando de modo subjacente o currículo em expansão, o currículos dos lugares, os enunciados, os gêneros de discursos e a relação interdisciplinar, capaz de revelar os novos sujeitos e as autorias desse processo na dinâmica da parêntese de ensino e aprendizagem para uma formação em pedagogia para atuação em primeira instância em África, sobretudo nos países de língua portuguesa e no Brasil. Assim, acreditamos, será possível revelar também as identidades transitivas da negrura e outras apontadas acima e a UNILAB, por sua vez, revelará, então, a organização curricular capaz de enfrentar as leituras e interpretações que não se limitam a um ensino unidimensional ou ao centro hegemônico, eurocêntrico, machista, sexista, homofóbico, lésbiofóbico, transfóbico do que se concebe como Brasil. Aliás, é o que nos informam as Diretrizes da UNILAB. Nesse sentido a formação em pedagogia será responsável pela construção do conhecimento descentrada dos saberes europeus. Quando nos denominamos afrocentrados nos caracterizamos como um curso que pretende partir em primeiro lugar dos conhecimentos em educação elaborados ao menos nos países da integração Unilab em África (uma vez que não há como contemplar os saberes de todo o continente). Em segundo lugar priorizamos os conhecimentos em educação pertinentes ao universo diaspórico negro, com ênfase no Brasil. Em terceira instância pretendemos contemplar os saberes ditos “clássicos ou universais” elaborados pelo pensamento educacional europeu. Toda essa dinâmica se converte em um esforço de nos educar da porteira de dentro, ou seja, a partir da lógica do colonizado, o que está em plena consonância com os propósitos políticos e acadêmicos da Unilab. Em uma outra perspectiva, se faz necessário que o corpo docente do curso de graduação em pedagogia se aproxime dos saberes africanos e negro diaspórico em educação, uma vez que nossa tradição acadêmica em geral priorizou a edificação do pensamento europeu, tornando necessário o entendimento da nova lógica epistemológica, pedagógica, metodológica necessária ao exercício da docência no referido curso. Saber sobre a educação em África, sobre o pensamento africano e negro diaspórico numa perspectiva de descolonização do saber para formar quadros profissionais para África e suas diásporas é o grande propósito do curso de graduação em

pedagogia da Unilab. Finalmente há grande variação do conteúdo da educação de uma sociedade para outra já que acompanha os interesses em valores, objetivos, metas, traços culturais. A pedagogia é a intervenção na prática educativa, orientando, dando sentido, pesquisando, definindo sua intencionalidade, o aspecto ético e normativo. Mais uma vez se justifica a intenção de construir metas formativas capazes de educar a partir da perspectiva de África e de suas diásporas.

## 7. Princípios Curriculares

Os princípios curriculares, de acordo com a apresentação, a justificativa, a metodologia e os processos de ensino e aprendizagem orientadores do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UNILAB, dizem respeito à totalidade dos processos educacionais. Assim, o princípio curricular motor é a aplicação da Lei 10.639, que mobiliza orientações e chaves interpretativas eficazes para apontar a centralidade da discussão das relações étnico-raciais e igualmente do rompimento da afonia em torno da história, dos aportes teóricos, científicos e culturais da África e da Diáspora. Conforme as Diretrizes Curriculares nacionais para o ensino da História e da cultura africana e afro-brasileira:

E preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (BRASIL, 2004, p.17).

A unidade na diversidade (Diop, 1964) é outro princípio motor fundamental para a construção curricular afinada com a realidade dos países da integração. A história comum, global, da África, da Diáspora e o seu reconhecimento na história geral do Ocidente e da humanidade, terá como contraparte a tese da unidade na diversidade, o que possibilitará, sem a desconsideração à história comum, global, a emergência dos currículos dos lugares, isto é, da dialética da diversidade na unidade.

O currículo deverá, permanentemente, estar comprometido com a compreensão e explicitação da realidade educacional dos discentes (egressos) do curso de pedagogia da

UNILAB, e considerar suas vinculações históricas com o contexto local, nacional e internacional. Buscará, ainda, comprometer-se com a busca de uma eficiência técnica fundamentada nos aspectos éticos e políticos, da crítica e da transformação social.

Numa síntese, temos os seguintes princípios curriculares orientadores:

- ✓ Aplicação da Lei 10.639/03;
- ✓ Valorização do corpo e da realidade;
- ✓ Valorização da ancestralidade africana;
- ✓ Conceito de currículos expandidos pelas lutas antirracismo no âmbito global e nos lugares, unidade na diversidade e os currículos dos lugares;
- ✓ Reconhecimento da história comum dos povos da África e da Diáspora
- ✓ Pertinência e relevância social da formação para o desenvolvimento social, político, econômico e filosófico, dos países da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira numa perspectiva de transformação equitativa e ecologicamente sustentável, respeitosa dos valores comunitários ancestrais atualizados pela modernidade em curso;
- ✓ Respeito e valorização das diferenças e das diversidades culturais;
- ✓ Formação crítico-reflexiva ancorada na dialogicidade;
- ✓ Relação teoria-prática: Articulação dos conhecimentos teóricos, com os saberes construídos na prática social, cultural, política e profissional;
- ✓ Integração entre ensino, pesquisa e extensão como forma de conhecimento e de intervenção na realidade social;
- ✓ Interdisciplinaridade e circularidade dos saberes;
- ✓ Currículo decolonial;
- ✓ A pesquisa como princípio educativo;
- ✓ O desenvolvimento social, político, econômico e filosófico, dos países da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira numa perspectiva de transformação equitativa e ecologicamente sustentável, respeitosa dos valores comunitários ancestrais atualizados pela modernidade em curso;

✓ Promoção da integração entre os alunos e as alunas das diversas nacionalidades e etnias representadas, respeitando a diversidade cultural a partir de um currículo em diálogo constante com as especificidades internas aos países da Integração e deles entre si.

✓ Valorização do trabalho pedagógico é o foco formativo do profissional da educação, tanto em espaços escolares quanto não escolares;

## **8. Áreas de atuação no Brasil e nos países lusófonos, com ênfase nos países africanos**

O Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Instituto de Humanidades e Letras da UNILAB, delinea-se a partir de uma formação arraigada nos princípios democráticos, estabelecidos na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 e nas Diretrizes da UNILAB em sua totalidade, mas sobretudo no tocante ao foco prioritário dado à África, o que fora apropriado por esse projeto pedagógico em perspectiva epistêmica sobre o Continente e suas Diásporas

Respalhando-se no amparo legal, em conformidade com o que institui a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 compete ao portador de diploma de Graduação Licenciatura em Pedagogia, grau licenciatura da UNILAB as seguintes áreas de atuação:

### **1. Docência na Educação Básica**

- ✓ Educação Infantil
- ✓ Anos Iniciais do Ensino Fundamental

### **2. Gestão de Sistema Educacional Escolar e Não Escolar**

Conforme a Resolução CNE/CP nº 1/06, compreende participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

✓ Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas educacionais;

✓ Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares;

✓ Produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico em contextos escolar e não escolar.

### 3. Agente Intercultural

Conforme a Resolução CNE/CP nº 1/06, § 1º No caso dos professores indígenas e de professores que venham a atuar em escolas indígenas, dada a particularidade das populações com que trabalham e das situações em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão:

I - promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária;

II - atuar como agentes interculturais, com vistas à valorização e o estudo de temas indígenas relevantes.

§ 2º As mesmas determinações se aplicam à formação de professores para escolas de remanescentes de quilombos ou que se **caracterizem por receber populações de etnias e culturas específicas**. (Grifos nossos).

## 9. Competências e habilidades a serem desenvolvidas

O Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Instituto de Humanidades e Letras da UNILAB, imprime à formação a busca pela superação da fragmentação e da superficialidade do conhecimento e do trabalho pedagógico, na medida em que propõe um currículo sem pretensões universalistas do saber. Em outra direção, o curso em tela assume um compromisso epistêmico com a África e suas Diásporas, ou seja, com uma formação capaz de exercitar a descentralização do pensamento eurocentrado, promovendo assim a descolonização das mentes através de suas práticas pedagógicas e curriculares coerentes com o presente projeto pedagógico.

Assim, espera-se que as Competências e Habilidades a serem desenvolvidas nos licenciados pelo Curso Pedagogia do IHL - UNILAB devam ser da seguinte ordem:

- **Competências docentes**
  - ✓ Planejar, executar e avaliar atividades de ensino na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos;
  - ✓ Demonstrar capacidade crítico-reflexiva sobre sua prática docente articulando teoria e prática nas diversas situações envolvendo o ensino e a aprendizagem;
  - ✓ Compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social e moral;
  - ✓ Fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no sistema regular, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
  - ✓ Domínio dos fundamentos epistemológicos e metodológicos que orientam a ação docente na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos;
  - ✓ Utilizar a criatividade no desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem;
  - ✓ Ser capaz de desenvolver práticas pedagógicas e curriculares com esteio nas necessidades educacionais da África e de suas diásporas, com ênfase nos países da integração;

## **10. Perfil do Egresso**

O curso de Pedagogia, grau licenciatura, do Instituto de Humanidades e Letras da UNILAB, ao delimitar o perfil do profissional, busca atender em primeira instância as possibilidades apresentadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. Em seguida também leva em consideração as Diretrizes da UNILAB no tocante a integração internacional, com ênfase nos países africanos. Nessa direção o Projeto Pedagógico do Curso – PPC estabelece as opções pela docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos, além da Gestão Educacional (em espaços

escolares e não escolares) na perspectiva da África e de suas Diásporas, com ênfase nos países da integração UNILAB. A formação acadêmica guiada por esse suporte orienta a atuação do egresso do Curso de Pedagogia que deverá estar apto a atuar como:

- ***pedagogo*** produtor e disseminador de conhecimentos, na perspectiva de uma epistemologia da África e de suas Diásporas, antirracismo e anticolonial e promotor da efetiva valorização dos saberes científicos e ancestrais, com ênfase nos países da integração da UNILAB;
- ***docente*** na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos, em instituições públicas e privadas de ensino, a partir de princípios éticos e capaz de articular teoria e prática no exercício bem sucedido da docência;
- ***gestor de processos educativos*** com o compromisso de atuar com autoridade e segurança nas atividades de coordenação, planejamento, organização, além de avaliação de programas e projetos pedagógicos escolares e não- escolares;
- ***agente social e político*** capaz de entender, contemplar e respeitar sempre em sua atuação, as diferenças étnico-racial, de gênero, sexualidade, religião, faixas geracionais, ambiental-ecológica, de classes sociais, entre outras;
- ***empreendedor da pesquisa científica***, principalmente nas áreas fundamentais de sua formação, que são a pedagogia na perspectiva epistêmica da África e de suas Diásporas, a docência, além da investigação sobre outros campos de atuação que se alinham a sua formação inicial.

## 11. Atividades práticas como componente curricular

A Resolução do CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, institui a integralização de 400 horas de prática como componente curricular na carga horária dos cursos de graduação plena. O Parecer CNE/CP 28/2001, por sua vez, aborda, entre outros tópicos, a prática como componente curricular, ressaltando que

A prática não é uma cópia da teoria e nem esta é um reflexo daquela. A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas, cujo conteúdo é atravessado por uma teoria. Assim, a realidade é um movimento constituído pela prática e pela teoria como momentos de um dever mais

amplo, consistindo a prática no momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido desta atuação (PARECER CNE/CP 28/2001, p. 9).

Em acordo com a presente Resolução, este projeto político-pedagógico articula das dimensões teóricas e práticas do currículo com vistas à construção de competências e habilidades necessárias ao futuro pedagogo. Isto posto fica estabelecido a realização de atividades práticas no interior de todas as componentes curriculares, pela simples realização de seminários que representam o exercício da prática pedagógica ou a realização de oficinas formativas temáticas. Atividades práticas referente ao mundo do trabalho pedagógico em escolas, associações, organizações não governamentais e governamentais, nas ações dos movimentos sociais, em aulas passeio nos quilombos, assentamentos, e onde houver possibilidade prática do exercício pedagógico que possibilite a relação da prática com a teoria seja no interior das componentes curriculares previstas nas ementas, seja na realização de projetos de extensão e ou interdisciplinar ou nos momentos de avaliação da aprendizagem.

Toda componente curricular prevê 50% de atividade prática, cabe ao docente e a docente explicitar em seu plano de curso como irá desenvolver a prática em cada uma das componentes curriculares considerando as possibilidades presentes nesse PPC, mas também criando outras ações práticas a partir da ementa de cada componente curricular. Desta forma pretendemos não cair na mera teorização sem relação com a prática educativa escolar e/ou não escolar.

## **12. Estágio Supervisionado**

O Curso de graduação em pedagogia – Licenciatura prepara o futuro pedagogo para atuar nos mais diversos espaços que necessite do trabalho pedagógico. Como orienta a Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de maio de 2006 compete ao portador de diploma de Graduação em Pedagogia, grau licenciatura atuar como docente na educação básica ( educação infantil e ensino fundamental I), Gestão de sistema educacional escolar e não escolar, planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas educativas e não escolares, produtor e difusor do conhecimento, agente intercultural ( em

comunidades quilombolas, indígenas ou de populações de etnias e culturas específicas). Nesse sentido o estágio supervisionado deverá atender ao conjunto das atuações do pedagogo em formação oferecendo plenas condições do exercício reflexivo sobre a profissão de pedagogo e a oportunidade da dinâmica teórica e prática do fazer pedagógico em seus aspectos didáticos e científicos.

Compreende-se a docência como base para qualquer que seja o trabalho do pedagogo. Apesar do exposto, o curso oferecerá ao discente a possibilidade de experimentar em situação de estágio todas as atuações da profissão pedagogo.

À luz dessas perspectivas, é estabelecida a seguinte meta para o estágio supervisionado:

□ permitir a construção de identidade profissional a partir do contato com sujeitos e espaços que permitam a prática refletida, o exercício analítico das teorias a partir da realidade que se apresenta nas situações cotidianas escolares e não escolares tanto na realidade dos países da integração Unilab, com ênfase nos africanos, como nos países da diáspora, com ênfase no Brasil.

Os estágios supervisionados serão constituídos de atividades teóricas e práticas a serem desenvolvidas em diferentes etapas contemplando estágios no Brasil e também nos países de origem dos discentes, tais como:

- encontros para discussão de textos teóricos;
- sessões de orientação presenciais ou mediadas pelo computador e se for necessário pela modalidade a distância;
- elaboração de projeto de estágio, planejamento de aulas, avaliação, adaptação e produção de material didático;
- atividades de observação da escola (funcionamento, rotina, projetos pedagógicos, serviços oferecidos...) e de observação das aulas;
- atividades de coparticipação na escola e na sala de aula, o que pode incluir a presença em reunião de pais e mestres, elaboração de exercícios, implementação de parte da aula (motivação, prática oral...), entre outras ações combinadas previamente com o(a) professor(a) colaborador(a);
- atividade de regência, que compreende a atividade de ensino propriamente dita;

- Implementação de projetos em comunidades quilombolas, indígenas e em comunidades de populações étnicas específicas no continente africano;
- elaboração e apresentação de relatório final de estágio.

Para os discentes que já exercem atividade de docência, a Resolução do CNE/CP nº 2/2002 afirma, em seu art. 1º, que esses estudantes podem ter uma redução de até no máximo 200 horas em relação à carga horária total de estágios supervisionados. É indispensável, nesse caso, que a prática docente se consolide a partir do início da segunda metade do curso e que haja acompanhamento do professor-tutor.

Para efetivar as componentes curriculares de estágio supervisionado serão celebradas parcerias entre escolas públicas e organizações governamentais e não governamentais.

### 13. Matriz curricular

Apresentamos aqui a matriz curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia, consolidada em conformidade com o *Parecer CNE/CES 492/2001*, que orienta que “Os cursos devem incluir no seu projeto pedagógico os critérios para o estabelecimento das disciplinas obrigatórias e optativas, das atividades acadêmicas do bacharelado e da licenciatura, e a sua forma de organização: modular, por crédito ou seriado”<sup>3</sup>.

O fluxo de Integração Curricular da **Licenciatura em Pedagogia** é de **3.200 (três mil e duzentas)** horas-aula<sup>4</sup> distribuídas em Matriz Curricular trimestral com tempo ideal de três anos a ser integralizada. O PPC do curso de pedagogia ainda não prevê a oferta de componentes curriculares a distância. A indefinição é provocada pela incerteza diante dos estágios supervisionados obrigatórios. Ainda não há como determinar se os mesmos acontecerão no Brasil ou se os alunos e alunas os farão em seus respectivos países. Se os

<sup>3</sup> BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CES 492/2001*. [Brasília], 03 de abril de 2001, p. 27.

<sup>4</sup> Esta carga horária foi fixada de acordo com o que estabelece a Resolução 1/2006 que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura

estágios cumpridos nos países de origem dos alunos e alunas serão acompanhados pelos supervisores a distância ou não.

Além dos componentes do núcleo obrigatório dos conhecimentos em pedagogia, a matriz curricular oferece componentes optativas e eletivas possibilitando maior flexibilidade curricular. Os Estudantes terão possibilidade de escolher componentes curriculares ofertadas no âmbito da matriz do próprio curso, as componentes optativas, como também podem cursar componentes de outros cursos, as componentes eletivas.

A matriz curricular atende ao princípio da interdisciplinaridade uma vez que é atravessada pelos saberes africanos e de suas diásporas na construção do conhecimento sobre educação, assim como todas as disciplinas dialogam por pretenderem a descolonização do pensamento, além da conexão com o mundo imediato, a realidade, por meio, por exemplo, de ações de extensão. Nas palavras de Milton Santos, a interdisciplinaridade só é possível a partir da dinâmica das metadisciplinas. A oferta das componentes curriculares será feita pelo Instituto de Humanidades e Letras, com caráter mais voltado ao ensino e ligado mais diretamente à pró-reitoria de graduação. Porém certamente faremos atividades e eventos ligados às demais pró-reitorias e seus núcleos, como projetos, eventos e atividades de extensão e pesquisa.

A seguir o fluxo de integração curricular.

### 13.1. Fluxo de Integração Curricular

1º TRIMESTRE					
CÓDIGO	DISCIPLINA	CH	CÓDIGO	PRÉ-REQUISITO	CH
	Sociologia da Educação nos países da integração	40	-	Não	-
	História da Educação nos países da Integração	40	-	Não	-
	Filosofia da Ancestralidade e Educação	40	-	Não	-

	Psicologia africana da educação	40	-	Não	-
	Antropologia da Educação nos países da integração	40	-	Não	-
	<b>Carga Horária do Trimestre</b>				<b>200 h/a</b>

2º TRIMESTRE					
CÓDIGO	DISCIPLINA	CH	CÓDIGO	PRÉ-REQUISITO	CH
	Educação, gênero e sexualidade nos países da integração	40	-	Não	-
	Organização da educação básica nos países da integração	40	-	Não	-
	Política educacional nos países da integração	40	-	Não	-
	Língua Brasileira de Sinais -LIBRAS	40	-	Não	-
	Fundamentos filosóficos e práticos do samba	40	-	Não	-
	<b>Carga Horária do Trimestre</b>				<b>200 h/a</b>

3º TRIMESTRE					
CÓDIGO	DISCIPLINA	CH	CÓDIGO	PRÉ-REQUISITO	CH
	Fundamentos filosóficos e práticos da capoeira	40	-	Não	-

	Alfabetização e letramento nos países da integração	40	-	Não	-
	Religiosidade de matriz africana no Brasil	40	-	Não	-
	Optativa I	40	-	Não	-
	Fundamentos da Gestão educacional nos países da integração	40	-	Não	-
	<b>Carga Horária do Trimestre</b>				<b>200 h/a</b>

4º TRIMESTRE					
CÓDIGO	DISCIPLINA	CH	CÓDIGO	PRÉ-REQUISITO	CH
	Autobiografia e educação	40	-	Não	-
	Políticas curriculares e descolonização dos currículos	40	-	Não	-
	Didática nos países da Integração	40	-	Não	-
	Eletiva I	40	-	Não	-
	Educação infantil nos países da integração	40		Não	-
	<b>Carga Horária do Trimestre</b>				<b>200 h/a</b>

5º TRIMESTRE					
CÓDIGO	DISCIPLINA	CH	CÓDIGO	PRÉ-REQUISITO	CH
	Ensino da história nos países da integração	40	-	Didática	-
	Ensino da Etnomatemática	40	-	Didática	-

	Ensino da arte e educação africana e da diáspora nos países da integração	40	-	Didática	-
	Eletiva II	40	-	Não	-
	Pesquisa em educação nos países da integração	40	-	Não	-
<b>Carga Horária do Trimestre</b>					<b>200 h/a</b>

<b>6º TRIMESTRE</b>					
<b>CÓDIGO</b>	<b>DISCIPLINA</b>	<b>CH</b>	<b>CÓDIGO</b>	<b>PRÉ-REQUISITO</b>	<b>CH</b>
	Ensino da EJA nos países da integração	40	-	Didática	-
	Ensino das ciências naturais nos países da integração	40	-	Didática	-
	Estágio em gestão educacional nos países da integração	60	-	Ensinos	-
	Eletiva III	40	-	Não	-
	Optativa II	40	-	Não	-
	TCC I	80	-	Pesquisa educacional	
<b>Carga Horária do Trimestre</b>					<b>300h/a</b>

<b>7º TRIMESTRE</b>					
<b>CÓDIGO</b>	<b>DISCIPLINA</b>	<b>CH</b>	<b>CÓDIGO</b>	<b>PRÉ-REQUISITO</b>	<b>CH</b>

	Ensino da ginga: capoeira, corporeidade e mandinga	40	-	Didática	-
	Ensino da geografia nos países da integração	40	-	Didática	-
	Ensino da língua portuguesa nos países da integração	40	-	Didática	-
	Eletiva IV	40	-	Não	-
	Optativa III	40	-	TCC I	-
	TCC II	80		Pesquisa educacional	
	<b>Carga Horária do Trimestre</b>		-		<b>280 h/a</b>

8º TRIMESTRE					
CÓDIGO	DISCIPLINA	CH	CÓDIGO	PRÉ-REQUISITO	CH
	Estágio em processos educativos não escolares nos países da integração	60	-	Ensinos	-
	Educação ambiental nos países da integração	40	-	Não	-
	Optativa IV	40	-	Não	-
	Eletiva V	40	-	Não	-
	Optativa V	40	-	Não	-
	TCC III	80	-	TCC II	
	<b>Carga Horária do Trimestre</b>				<b>300 h/a</b>

9º TRIMESTRE					
CÓDIGO	DISCIPLINA	CH	CÓDIGO	PRÉ-REQUISITO	CH
	Estágio na educação infantil nos países da integração	60	-	Ensinos	-
	Estágio nas séries iniciais do ensino fundamental nos países da integração	60	-	Ensinos.	-
	Estágio Em EJA nos países da integração	60	-	Ensinos.	-
	<b>Carga Horária do Trimestre</b>		-		<b>180h/a</b>

### 13.2 Núcleo das Componentes Curriculares Obrigatórias

NÚCLEO OBRIGATÓRIO					
CÓDIGO	DISCIPLINA	CH	Teo./Prat	PRÉ-REQUISITO	CH
	Sociologia da Educação nos países da integração	40	2.2	Não	40
	História da Educação nos países da Integração	40	2.2	Não	40
	Filosofia da Ancestralidade e Educação	40	2.2	Não	40
	Psicologia africana da educação	40	2.2	Não	40
	Antropologia da Educação nos países da integração	40	2.2	Não	40

	Política educacional nos países da integração	40	2.2	Não	40
	Didática nos países da integração	40	2.2	Não	40
	Pesquisa em educação nos países da integração	40	2.2	Não	40
	Religiosidades de matriz africana no Brasil	40	2.2	Não	40
	Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS	40	2.2	Não	40
	Fundamentos filosóficos e práticos da capoeira	40	2.2	Não	40
	Fundamentos da Gestão educacional nos países da integração	40	2.2	Não	40
	Organização da educação básica nos países da integração	40	2.2	Não	40
	Fundamentos filosóficos e práticos do samba	40	2.2	Não	40
	Políticas curriculares e descolonização dos currículos	40	2.2	Não	40
	Ensino da história nos países da integração	40	2.2	Didática	40
	Ensino da Etno-matemática	40	2.2	Didática	40
	Ensino da ginga: capoeira, corporeidade e mandinga	40	2.2	Didática	40
	Ensino da geografia nos países da integração	40	2.2	Didática	40
	Ensino da língua portuguesa nos países da integração	40	2.2	Didática	40

	Ensino da arte e educação africana e da diáspora nos países da integração	40	2.2	Didática	40
	Ensino da EJA nos países da integração	40	2.2	Didática	40
	Ensino das ciências naturais nos países da integração	40	2.2	Didática	40
	Alfabetização e letramento nos países da integração	40	2.2	Não	40
	Educação Infantil nos países da integração	40	2.2	Não	40
	Autobiografia e educação	40	2.2	Não	40
	Educação, gênero e sexualidade nos países da Integração	40	2.2	Não	40
	Educação Ambiental nos países da integração	40	2.2	Não	40
	<b>Carga horária total</b>				<b>1.120h/a</b>

### 13.3. Núcleo das Componentes Curriculares Eletivas

<b>NÚCLEO DE COMPONENTES ELETIVAS PARA A PEDAGOGIA E AS DEMAIS LICENCIATURAS</b>						
<b>CÓDIGO</b>	<b>DISCIPLINA</b>	<b>CH</b>	<b>Teo./Prat.</b>	<b>CÓDIGO</b>	<b>PRÉ-REQUISITO</b>	<b>CH</b>
	Arte africana e afro-brasileira na educação infantil nos países da integração	40	2.2	- -	Não	40

	Arte africana e afro-brasileira no ensino fundamental nos países da integração	40	2.2	-	Não	40
	Religiosidade tradicional africana	40	2.2	-	Não	40
	Tradição oral africana	40	2.2	-	Não	40
	Capoeira, samba e as manifestações negro-africanas e afrobrasileiras dos lugares	40	2.2		Não	40
	Uso pedagógico de mitos e contos africanos e afrobrasileiros	40	2.2		Não	40
	Educação e literatura negro-brasileira	40	2.2		Não	40
<b>Carga horária que deve ser cursada</b>						<b>200 h/a</b>

#### 13.4. Núcleo das Componentes Curriculares Optativas

<b>NÚCLEO DE COMPONENTES OPTATIVA</b>						
<b>CÓDIGO</b>	<b>DISCIPLINA</b>	<b>CH</b>	<b>Teo./Prat.</b>	<b>CÓDIGO</b>	<b>PRÉ-REQUISITO</b>	<b>CH</b>
	Educação indígena	40		-	Não	40
	A língua banta e a sua influência nas manifestações negro-brasileiras	40		-	Não	40

	Aspectos pedagógicos das brincadeiras e folguedos de raiz africana no Brasil	40		-	Não	40
	Educação quilombola	40		-	Não	40
	Corpo, dança afro e educação			-		
	Pretagogia	40		-	Não	40
	Cosmovisão africana e da diáspora	40		-	Não	40
<b>Carga horária que deve ser cursada</b>						<b>200 h/a</b>

### 13.5 Núcleo das Componentes Curriculares de Estágios Acadêmicos Obrigatórios

<b>NÚCLEO DOS ESTÁGIOS</b>						
<b>CÓDIGO</b>	<b>DISCIPLINA</b>	<b>CH</b>	<b>Teo./Prat.</b>	<b>CÓDIGO</b>	<b>PRÉ-REQUISITO</b>	<b>CH</b>
	Estágio na educação infantil nos países da integração	60	6.0	-		60
	Estágio nas séries iniciais do ensino fundamental nos países da integração	60	6.0	-		60
	Estágio em gestão educacional nos países da integração	60	6.0	-		60

	Estágio em Educação de Jovens e adultos nos países da integração	60	6.0	-		60
	Estágio em processos educativos não escolares nos países da integração	60	6.0	-		60
<b>Carga horária que deve ser cursada</b>						<b>300h/a</b>

## 13.6. Trabalho de Conclusão de Curso

<b>TCC – TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO</b>						
<b>CÓDIGO</b>	<b>DISCIPLINA</b>	<b>CH</b>	<b>Teo./Prat.</b>	<b>CÓDIGO</b>	<b>PRÉ-REQUISITO</b>	<b>CH</b>
	TCC I	80	0.4	-	Pesquisa em educação nos países da Integração	80
	TCC II	80	0.4	-	TCC I	80
	TCC III	80	0.4	-	TCC II	80
<b>Carga horária total</b>						<b>240 h/a</b>

## 13.7. Atividades Complementares e de extensão

<b>NÚCLEO ATIVIDADES COMPLEMENTARES</b>					
<b>CÓDIGO</b>	<b>DISCIPLINA</b>	<b>CH</b>	<b>CÓDIGO</b>	<b>PRÉ-REQUISITO</b>	<b>CH</b>
	Atividades de extensão	320		Não	320
	Atividades Complementares				80
<b>Carga horária total</b>					<b>400 h/a</b>

## 11.8. Resumo da Matriz Curricular

<b>RESUMO DA MATRIZ CURRICULAR</b>		
Eixos de conhecimento	Carga horária	Percentual
Núcleo Obrigatório da pedagogia	1120 h/a	35%
Núcleo Eletivo	200 h/a	6,25%
Núcleo Optativa	200 h/a	6,25%
Estágios Obrigatórios	300 h/a	9,5%
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso	240 h/a	7,5%
Atividades de Extensão	320 h/a	10%
Atividades Complementares	100 h/a	3,25 %
Aproveitamento de componentes curriculares do BHU	720 h/a	22,25%
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL</b>	<b>3200h/a</b>	<b>100%</b>

## 14. Fluxograma do curso

1º trimestre	2º trimestre	3º trimestre	4º trimestre	5º trimestre	6º trimestre	7º trimestre	8º trimestre	9º trimestre
Sociologia da educação nos países da integração	Educação, gênero e sexualidade nos países da integração	Fundamentos filosóficos e práticos da capoeira	Autobiografia e educação	Ensino da história nos países da integração	Ensino da EJA nos países da integração	Ensino da ginga: capoeira, corporeidade e mandinga	Optativa IV	Estágio da educação infantil nos países da integração  (60 hs)
História da educação nos países da integração	Organização da educação básica nos países da integração	Alfabetização e letramento nos países da integração	Políticas curriculares e descolonização dos currículos	Ensino da Etnomatemática	Ensino das ciências naturais nos países da integração	Ensino da geografia nos países da integração	Estágio em processos educativos não escolares nos países	Estágio nas séries iniciais do

							da integração( 60 hs)	ensino fundament al nos países da integração  (60 h)
Filosofia da ancestralida de e educação	Política educacional nos países da integração	Religiosidad e de matriz africana no Brasil	Didática nos países da Integração	Ensino da arte e educação africana e da diáspora nos países da integração	Estágio em Gestão educacion al nos países da integração  (60 hs)	Ensino da língua portuguesa nos países da integração	Educação ambiental nos países da integração	
Psicologia africana da educação	Língua brasileira de sinais - LIBRAS	Optativa I	Eletiva I	Eletiva II	Eletiva III	Eletiva IV	Eletiva V	
Antropologia da educação nos países da integração	Fundament os filosóficos e práticos do samba	Fundament os da Gestão educacional nos países da integração	Educação infantil dos países da integração	Pesquisa em educação nos países da integração	Optativa II  TCC I 80 h/a	Optativa III  TCC II 80h/a	Optativa V  TCC III h/a 80 h/a	Estágio em EJA nos países da integração  (60 hs)

## 15. Infraestrutura

Há a necessidade de criação de espaços físicos na UNILAB para o funcionamento das múltiplas atividades a serem desenvolvidas pelo Curso de licenciatura em Pedagogia, bem como para abrigar as Demandas de extensão comunitária que farão parte da dinâmica curricular do curso. As principais necessidades no tocante a infraestrutura/espaços são: Brinquedoteca, biblioteca especializada em obras afrocentradas, laboratório de novas tecnologias, Sala de atendimento psicopedagógico, salas/laboratório de arte, anfiteatro, espaço aberto e espaço coberto para o jogo da capoeira, escola experimental.

O curso também necessitará de: instrumentos musicais; figurino para utilização em teatro e manifestações culturais afrocentradas; livros afrocentrados na área da educação e infanto-juvenil. Estas são as necessidades fundamentais. Com o passar do

tempo o curso certamente apresentará outras necessidades para um funcionamento de excelência.

Cientes das condições infraestruturais do Campus da Liberdade e dos Palmares, com os espaços físicos da UNILAB ainda em fase de construção, o Curso de Pedagogia UNILAB iniciará suas atividades em condições ainda não ideais. Porém sua equipe irá trabalhar com afinco para o sucesso de seus primeiros trimestres, na certeza que ampliaremos e melhoraremos as condições de funcionamento.

Há ainda o incentivo aos docentes ligados ao curso para elaboração de projetos para órgãos de fomento à pesquisa e que prevejam tais apoios em seu delineamento orçamentário, principalmente no que se refere à infraestrutura e da busca institucional por editais Finep. Sem esquecer, claro, o auxílio interno-institucional para tornar viável a criação de tais espaços físicos e de materiais, bem como a aquisição de equipamentos necessários à execução das propostas dos grupos de estudos.

## **16. Integralização Curricular (carga horária do curso)**

Em cumprimento ao que estabelece a *Resolução CNE/CES N.º 2*, de 18 de junho de 2007, que dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial, no Brasil, e em conformidade com o que orienta o *Parecer CNE/CES n.º 136*, de 4 de junho de 2003, que trata da orientação para as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação, e a *Resolução CNE/CP n.º 1*, de 15 de maio de 2006 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de licenciatura em Pedagogia, os estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia com ingresso a partir de 2014 terão que cumprir a carga horária mínima de 3.200 horas, sendo 1120 horas em componentes curriculares obrigatórias de conhecimento pedagógicos, 200 horas de componentes curriculares eletivas, 200 horas em componentes curriculares optativas, 240 horas de componentes curriculares vinculadas à elaboração do TCC, 300 horas em estágios acadêmicos obrigatórios, e 200 horas em atividades complementares.

Aos estudantes com ingresso a partir de 2014 exige-se a apresentação, com sucesso, perante banca de três professores, entre os quais obrigatoriamente estará o professor da disciplina TCC III, cursada pelo estudante, de um Trabalho de Conclusão de

Curso, desenvolvido sob a orientação de um professor orientador, em procedimento regulamentado pelo **Regulamento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)** estabelecido neste documento.

Os casos não contemplados nas situações acima serão estudados individualmente pela Comissão Permanente de Acompanhamento e Avaliação do Currículo, formada pelo Colegiado do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

## **17. Atividades Complementares**

O estudante deverá obrigatoriamente desenvolver atividades complementares na forma de atividades acadêmico-científico-culturais. Essas atividades perfazem um total de 200 h/a, sendo que 100 h/a podem ser aproveitadas do Bacharelado em Humanidades e 100 h/ deverão ser cumpridas obrigatoriamente pelos estudantes no universo do curso de pedagogia. Esta carga horária obedece à seguinte orientação do Conselho Nacional de Educação: “Parágrafo único. Os estágios e atividades complementares dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial, não deverão exceder a 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso, salvo nos casos de determinações legais em contrário.” BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *RESOLUÇÃO Nº 2*, [Brasília], 18 DE JUNHO DE 2007, p. 2).

Essas atividades deverão permitir ao estudante vivenciar, no decorrer de todo o curso, atividades diferenciadas, de forma que busque um aprofundamento em áreas de interesse e atenda a mudança expressiva no perfil estudantil. Dessa forma, serão consideradas no cômputo das horas as seguintes atividades, desde que reconhecidas, supervisionadas e homologadas pelo Colegiado e Coordenação do Curso: participação em eventos de caráter científico e/ou culturais e/ou sociais como seminários, congressos, com ou sem apresentação de trabalhos; monitorias; participação em projetos de pesquisa e de extensão, cursos de aprendizagem de novas tecnologias aplicadas ao saber/fazer da área da educação.

Essas atividades deverão permitir ao estudante vivenciar, no decorrer de todo o curso, atividades diferenciadas, conforme estabelece a Portaria no. 383/2010 (SESU/MEC), que possibilitam adquirir diferentes conhecimentos profissionais

indispensáveis ao exercício da prática docente. Elas constituem espaços curriculares que visam assegurar a seguinte diretriz para a formação de professores, da educação básica:

[...] é preciso instituir tempos e espaços curriculares diversificados como oficinas, seminários, grupos de trabalho supervisionado, grupos de estudo, tutorias e eventos, atividades de extensão, entre outros capazes de promover e, ao mesmo tempo, exigir dos futuros professores atuações diferenciadas, percursos de aprendizagens variados, diferentes modos de organização do trabalho, possibilitando o exercício das diferentes competências a serem desenvolvidas. (BRASIL Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara Superior de Ensino. *Parecer CNE/CS 009/2001*, de 8 de maio de 2001 [Brasília], 2001. p.39).

Para fins de registro no histórico escolar do estudante devem considerar-se as seguintes atividades exercidas durante a licenciatura em Pedagogia:

*O quadro se refere a Atividades complementares e de extensão por equivalência de carga horária integralizada e cargas horárias mínima e máxima em cada bloco*

<b>Atividade</b>	<b>Equivalência</b>	<b>CH Mínima</b>	<b>CH Máxima</b>
<b>Atividades de formação social, humana e cultural</b>		<b>20</b>	<b>100</b>
Participação em eventos artísticos e culturais — visitação a exposições museológicas, participação em festivais e mostras culturais e em grupos artísticos, participação em cursos de arte de curta duração (dança, música, teatro, cinema, quadrinhos etc.)	direta	-	100

<b>Atividade</b>	<b>Equivalência</b>	<b>CH Mínima</b>	<b>CH Máxima</b>
Apresentação ou organização de eventos artísticos e culturais — curadoria de exposições, organização de festivais e mostras culturais, organização e facilitação de cursos de arte de curta duração (dança, música, teatro, cinema, quadrinhos etc.), atuação ou direção de espetáculos teatrais ou musicais, exposição de trabalhos artísticos em mostra ou exposição individual ou coletiva (artes plásticas ou audiovisual)	20 h / temporada	-	100
Participação em eventos desportivos, da Unilab e outros de natureza pública como atleta ou técnico	direta	-	100
<b>Atividades de iniciação científica, tecnológica ou de formação profissional</b>		<b>20</b>	<b>100</b>
Iniciação à docência — participação em programas PIBID, participação em programa oficial de monitoria (como bolsista ou voluntário)	60 h / trimestre	-	100
Iniciação à pesquisa — participação em programas PIBIC, PET ou PIBIT (como bolsista ou voluntário), participação em Grupos de Pesquisa sediados na Unilab	60 h / trimestre	-	100
Participação em congressos, encontros e colóquios acadêmicos	direta	-	100
Apresentação de trabalhos em congressos, encontros e colóquios	20 h / trabalho	-	100
Publicação de resumos ou resumos expandidos em eventos acadêmicos	40 h / trabalho	-	100
Publicação de trabalhos completos em anais de eventos acadêmicos, artigos de periódicos acadêmicos (constantes da base de dados Qualis da Capes), capítulos de livros em editora universitária ou com conselho editorial	80 h / trabalho	-	100

<b>Atividade</b>	<b>Equivalência</b>	<b>CH Mínima</b>	<b>CH Máxima</b>
Participação em cursos de formação acadêmica, minicursos, oficinas e outras formas de formação acadêmica complementar	direta	-	100
Facilitação de cursos de formação acadêmica, minicursos, oficinas e outras formas de formação acadêmica complementar	4 h / hora	-	100
Participação em bancas de defesa de graduação ou pós-graduação	2 h / evento	-	100
Participação em programas PBIDIN e PROBTI	60 h / trimestre	-	100
<b>Participação em atividades associativas e de cunho comunitário</b>		<b>-</b>	<b>100</b>
Participação em Órgãos Colegiados da Unilab	30 h / trimestre	-	100
Participação em comissões de trabalho da Unilab	20 h / comissão	-	100
Participação em entidade estudantil	40 h / trimestre	-	100
Participação em organizações da sociedade civil — participação em associações, movimentos populares, sindicatos, partidos políticos e demais organizações da sociedade civil	40 h / trimestre	-	100
<b>Atividades de extensão</b>		<b>320</b>	<b>320</b>
Participação em projeto ou programa de extensão	80 h / trimestre	-	320
Participação em curso de extensão	direta	-	320
Participação em atividades de extensão	direta	-	320
Facilitação ou monitoria de curso ou atividade de extensão	4 h / hora	-	320

## 18. Ementário e Bibliografia das componentes curriculares Obrigatórias

### Antropologia da educação nos países da integração

**Ementa:** Antropologia, educação e descolonização do saber nos países da integração. Alteridade, etnicidade e diferenças sociais no campo das relações raciais. Sincretismos, hibridismos e africanismos. Populações afro-brasileiras e religiosidades. Políticas públicas, direitos, patrimônios das heranças africanas no Brasil. Estudos de etnologia africana. Laboratório de práticas em antropologia da educação.

#### Bibliografia Básica:

ACHEBE, Chinua. *O mundo se despedaça*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

DURAND, Gilbert. *As Estruturas Antropológicas do Imaginário: Introdução à Arquetipologia Geral*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. *Ciência do Homem e Tradição: o novo espírito antropológico*. São Paulo: Triom, 2008.

LOPES, Nei. *Kitabu: O livro do saber e do espírito negro-africanos*. Editora SENAC Rio, 2005.

MUNANGA, Kabengele. *Antropologia africana. Mito ou realidade?* Revista de Antropologia (USP. Impresso), v. 26, n.26, p. 151-156, 1983.

MUNANGA, K. *A antropologia e a colonização em África. Estudos Afro-Asiáticos*. Rio de Janeiro, n.1, p. 44-48, 1978.

MUNANGA, K. **Políticas de Ação Afirmativa em Benefício da População Negra no Brasil:** um ponto de vista em defesa de cotas, in SILVA, Petronilha; SILVÉRIO, Valter (org.). *Educação e Ações Afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003, pp. 115-128.

#### Bibliografia Complementar:

MUNANGA, K. **Administrações coloniais francesa, portuguesa e belga e a política de assimilação cultural e as suas consequências no processo de conscientização anticolonial.** In: SANTOS, Maria Emília Madeira (Org.). *A África e a instalação do*

*sistema colonial* (c. 1885-c.1930). III Reunião Internacional de História da África. Lisboa: Centro de Estudos de História e Cartografia Antiga, 2000, v. , p. 367-375.

### **Filosofia da Ancestralidade da Educação**

**Ementa:** Conceitos essenciais à cosmovisão africana: corpo, mito, rito, tempo, ancestralidade. Relação comunitária. Importância do chão. Necessidade da diversidade e da alteridade. Religiosidade tradicional e sacralidade . Exu: para além do bem e do mal. Filosofia na perspectiva da cosmovisão africana. Ética e estética. Desdobramentos pedagógicos teórico-práticos. Laboratório de dispositivos de apreensão da filosofia da ancestralidade na educação.

### **Bibliografia Básica:**

BASTIDE, Roger. *As Américas Negras: as civilizações africanas no Novo Mundo*. São Paulo: Difusão Européia do livro; EDUSP, 1974.

OLIVEIRA, Eduardo D. *Filosofia da Ancestralidade – Corpo e Mito na Filosofia da Educação Brasileira*. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

OLIVEIRA, Eduardo D. **Epistemologia da Ancestralidade**. In: *Entrelugares Revista Eletrônica de Sociopoética e abordagens afins*. Vol 1, número 2. Marco/agosto de 2009. Disponível em: <http://www.entrelugares.ufc.br>

PETIT, Sandra & RODRIGUES, Eleomar dos Santos. **Filosofar(-se ) junto com o baobá:** Um encontro festivo com Sobonfu Somé, Mia Couto e Eduardo Oliveira. In: PETIT,S.H.;SILA, G.C. *Memórias de Baobá*. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

SOMÉ, Sobonfu. *O Espírito da Intimidade- ensinamentos ancestrais africanos sobre relacionamentos*. 2ed. Tradução de Deborah Weinberg. São Paulo: Odysseus Ed, 2007.

VERGER, Pierre. *Lendas Africanas dos Orixás*. Salvador: Corrupio, 1997.

### **Bibliografia Complementar:**

OLIVEIRA, Eduardo D. *Cosmovisão Africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente*. 3ed. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2006.

SODRÉ, Muniz. *O terreiro e a cidade – a forma social negro-brasileira*. Petrópolis, Vozes 1988.

BIDIMA, Jean-Godefroy: *La philosophie negro-africaine*. Paris: Presses Universitaires de France, 1995.

### **Sociologia da educação nos países da integração**

**Ementa:** A sociologia da educação e a perspectiva de descolonização do saber nos países da integração. Ciência, mito e religião. Manifestações de violência na sociedade contemporânea com ênfase no racismo e seus desdobramentos. Laboratório de práticas em sociologia da educação na perspectiva descolonizadora do saber.

#### **Bibliografia Básica:**

BENISTE, José. *Mitos yorubás: O outro lado do conhecimento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

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

MACHADO, Vanda; PETROVICH, Carlos R. Ajaka. *O menino no caminho de rei*, Teatro Pedagógico II, Salvador: IOB, 2001.

\_\_\_\_\_. *IlêIfé, o sonho do iaô Afonjá: mitos afro-brasileiros*. Salvador: Edufba, 2002.

\_\_\_\_\_. *Prosa de Nagô*. Salvador: Edufba. 2000.

Revista Angolana de Sociologia. Nº 1 | Junho de 2008. Disponível em: [http://www.edicoespedago.pt/loja/fotos/prod\\_546.PDF](http://www.edicoespedago.pt/loja/fotos/prod_546.PDF) Acesso em: 21/04/2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

### **Fundamentos Filosóficos e práticos da Capoeira**

**Ementa:** Origens e histórico da Capoeira. Malandragem da capoeira: filosofia e contexto histórico. Capoeira Regional e Capoeira Angola. A mulher na capoeira ontem e hoje. Conceitos de Tempo e Memória coletiva. Capoeira e Resistência. O Corpo da/n Capoeira. Expressões da Cosmovisão Africana na Capoeira: Circularidade, Sacralidade, Senhoridade, Mestria, Oralidade, Musicalidade, Transversalidade, Alacridade, Brincadeira, Iniciação, Segredo, Comunalidade. A Mandinga como componente mítico-religioso. Ética e Estética na Capoeira. Capoeira e sua relação com as manifestações afro-

populares brasileiras. Desdobramentos pedagógicos para a Educação Escolar nos países da Integração UNILAB. Laboratório de prática e compreensão da filosofia da capoeira para a Educação no contexto dos países da Integração UNILAB.

### **Bibliografia Básica:**

ABIB, Pedro Rodolfo Jungers. *Capoeira Angola – Cultura Popular e o jogo dos saberes na roda*. Tese de Doutorado em Ciências Sociais Aplicada à Educação. Campinas: UNICAMP, 2004.

ARAÚJO, Rosângela Costa. *Sou discípulo que aprende, meu mestre me deu lição: tradição e educação entre os angoleiros bahianos (anos 80 e 90)*. Dissertação de Mestrado em Educação. São Paulo: USP, 1999.

CAPOEIRA, Nestor. *Capoeira: Os fundamentos da malícia*. Rio de Janeiro: Sprint, 2003.

OLIVEIRA, Josivaldo Pires; LEAL, Luiz Augusto Pinheiro. *Capoeira identidade e gênero: Ensaio sobre a história social da capoeira no Brasil*. Salvador: UFBA, 2009.

PIRES, Antônio Liberac Cardoso Simões. *Bimba, Pastinha e Besouro Mangangá: três personagens da capoeira baiana*. Tocantins: NEAB Goiânia, Grafset, 2002.

REGO, Waldeloir. Rego, Waldeloir. *Capoeira Angola - ensaio sócio-etnográfico*. Editora Itapoan, Salvador, 1968. Obra publicada com a colaboração da Secretaria de Educação e Cultura do Governo do Estado da Bahia. In: 8.vo de 400 páginas. Ilustrações de Hector Júlio Paride Bernabó (Carybé)

SOARES, Carlos Eugênio Líbano. *A negregada instituição: os capoeiras no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, Secretaria Municipal de Cultura, Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural, Divisão de Editoração, 1994.

### **Bibliografia complementar:**

ABREU, Martha. *Império do Divino: festas religiosas e cultura popular no Rio de Janeiro, 1830-1900*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

PASTINHA, Vicente Ferreira. *Capoeira Angola Mestre Pastinha*. 3ed. Fac similar. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 1988.

SODRÉ, Muniz. *Mestre Bimba: corpo de mandinga*. Rio de Janeiro: Manati, 2002.

TAVARES, Júlio. **Educação através do corpo**. In: *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, n. 25. Rio de Janeiro, 1977. pp. 216- 221

### **Organização da educação básica nos países da integração**

**Ementa:** Abordagem dos novos paradigmas da educação básica a partir dos sistemas de ensino dos países da integração UNILAB. Os contextos, as relações étnico-raciais e de gênero na análise organizacional da educação básica nos países da integração. A relação do sistema interno, o curricular, a sistematização do conhecimento e a organização das unidades escolares e das redes de ensino. A relação organização básica, os sistemas técnicos e científicos informacionais e a globalização.

#### **Bibliografia Básica:**

AGUIAR, M. Â. **A formação do profissional da educação no contexto da reforma educacional brasileira.** In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade.* 2ed. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL, Lei nº10639 de 9 de janeiro de 2003. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. MEC/SECAD. 2005.

#### **Bibliografia Complementar:**

MUNANGA, Kabengele. *Superando o racismo na escola.* Brasília: Ministério da Educação, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane. *Do Silêncio do lar, ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.* São Paulo: Contexto, 2000.

### **Psicologia Africana da educação**

**Ementa:** Contextualização dos Estudos Africanos no Mundo. Situando a Psicologia Negra Americana: As escolas euro-americana, reformista e africana/radical. Marcos históricos da Psicologia na perspectiva das relações étnico-raciais. Fundamentos de uma psicologia social africana: padrões africanos de normalidade, conceitos de pessoa, de tempo, de personalidade e comunidade e seus desdobramentos para a psicologia. Importância da moralidade para a psicologia africana. Necessidade da dimensão espiritual. Visão holística da Psicologia Africana. Regulamentação da Psicologia Social no Brasil na dimensão étnico-racial.

### **Bibliografia Básica:**

AMMAR, I. *Efeitos psicossociais do racismo*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2008.

BENTO, M. A.; CARONE, I. *Psicologia Social do Racismo - Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

MARTIN- BARÓ, I. **Desafios e Perspectivas da Psicologia Latino-Americana**. In: R.S. GUZZO & LACERDA. *Psicologia Social para a América Latina – o resgate da Psicologia da Libertação*. Campinas: Ed Alínea, 2009, p. 199-220.

MEMMI, ALBERT. *O retrato do colonizado precedido do retrato do colonizador*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

NOGUEIRA, Simone Gibran. *Psicologia Crítica Africana e descolonização da vida na prática da capoeira*. Tese de doutoramento em Psicologia Social. São Paulo: PUC. 2013.

### **Bibliografia Complementar**

AKBAR, N. *Akbar papers in African Psychology*. Tallahassee: Mind Productions and Associates, 2004.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

KARENGA, M. *Introduction to African Studies*. Los Angeles: Sankore Press, 1986.

NOBLES, W. **Sakhu Sheti – retomando um foco psicológico afrocentrado**. In: E. L. Nascimento: *Afrocentricidade: uma abordagem inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 277-298.

### **Política educacional nos países da integração**

**Ementa:** Estudos na perspectiva dos países da integração: estado, educação escolar e sociedade; Diretrizes educacionais; projetos de educação e projetos pedagógicos: política, planejamento e legislação; promoção do direito à educação, defesa e controle social; políticas de financiamento, de formação e valorização do trabalho docente; programas suplementares e política educacional. Laboratório de diagnóstico das atuais políticas educacionais nos países da integração.

### **Bibliografia Básica:**

BELONCLE, Guy. *La question éducative en Afrique noire*. Paris: Karthala, 1989.

DOMINGOS, Luis Tomas. **Desafios da educação na África, Moçambique**: a busca de alteridade. In: RAMOS, J.F.P. (org). *Cá e Acolá*. Fortaleza, Edições UFC, 2013.

CORREA, Bianca Cristina; Teise Oliveira Garcia (orgs.). *Políticas Educacionais e organização do Trabalho na escola*. São Paulo: Xamã, 2008.

### **Bibliografia Complementar:**

RAUL, V. *O impacto do ensino rudimentar nas zonas rurais de Moçambique 1930-1960*. Maputo. Departamento de Historia: UEM. Trabalho de Diploma, 1995.

MOÇAMBIQUE. **Educação e Desenvolvimento humano**: Percurso, lições e desafios para o Século XXI, 2000. In: *Relatório Nacional do Desenvolvimento*, UNDP, 2000.

### **Fundamentos da gestão educacional nos países da integração**

**Ementa:** Estudo na perspectiva dos países da integração: direito à educação; ações afirmativas e autogestão educacional e escolar; administração e gestão educacional; gestão democrática, por resultados e autogestão; organismos colegiados e mecanismos de participação direta na gestão educacional e escolar; dimensões da gestão educacional e escolar: administrativa, financeira, patrimonial (material e imaterial), de pessoa e pedagógica. Laboratório de diagnóstico da atual gestão educacional nos países da integração.

### **Bibliografia Básica:**

GADOTTI, M. **Projeto Político-pedagógico da escola cidadã**. In: MEC / SEED. *Salto para o futuro*: construindo a escola cidadã. Brasília, 1998.

HELOANI, R. *Organização do trabalho e administração*: uma visão multidisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994.

FERREIRA, Naura C. (org.) *Gestão democrática da educação*: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2001.

CORREA, Bianca Cristina; Teise Oliveira Garcia (orgs.). *Políticas Educacionais e organização do Trabalho na escola*. São Paulo: Xamã, 2008.

## **Autobiografia e educação**

**Ementa:** Relação entre autobiografia e (auto)formação: a atividade docente como caminho de iniciação. Narrativas autobiográficas do percurso escolar e docente. O caminho interior do professor e da professora. Interferências da (des)colonialidade no processo de formação humana de professoras e professores dos países da Integração UNILAB. Incidências da vida comunitária nesses percursos (ubuntu): lugar nas relações de linhagem e de comunalidade. Laboratório de práticas pedagógicas envolvendo a relação das histórias de vida de alunas e alunos e sua interção com suas comunidades de pertencimento.

### **Bibliografia básica**

NOGUERA, Renato. *Ubuntu como modo de existir: elementos gerais para uma ética afroperspectivista*. Revista da ABPN, v. 3, n. 6, p.146-150, 2012.

MEIJER, Rebeca de Alcântara e Silva. *Valorização da cosmovisão africana na escola: narrativa de uma pesquisa-formação com professoras piauienses*. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós- Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2012.

SOUZA, E. C. *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professor* Rio de Janeiro: DP&A; Salvador/BA: UNEB, 2006.

### **Bibliografia Complementar**

BUENO, B. O. *O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade*. Revista Educação e Pesquisa, v. 28, nº1, 2002.

BUENO, O. B., CATANI, D. B., SOUSA, C. P. de (orgs.). *A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração*. São Paulo: Escrituras, 1998.

BRAGA, Osmar Rufino. *Autobiografização e formação de juventudes: uma reflexão sobre a produção da vida na periferia*. 2013. 371f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2013.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. *Histórias de Professores de Línguas e Experiências com Racismo: uma reflexão para a formação de professores*. Universidade Estadual do

Oeste do Paraná, Unioeste (Cascavel, Paraná, Brasil). Disponível em: <https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero42/racismo.html>

FONSECA, S. G. *Ser professor no Brasil - história oral de vida*: estudo sobre história de vida de professores. São Paulo: Papirus, 1997.

OLINDA, E.M.B.; CAVALCANTE JÚNIOR, F. S. (orgs.). *Artes do existir*: trajetórias de vida e formação. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

SOARES, Antonina Mendes Feitosa Soares. *Autobiografia e formação docente*: caminhos e perspectivas para prática reflexiva. Disponível em: [http://alfabetizarvirtualtextos.files.wordpress.com/2011/08/autobiografia-e-formac3a7c3a3o-docente\\_caminhos-e-perspectivas-para-prc3a1tica-reflexiva.pdf](http://alfabetizarvirtualtextos.files.wordpress.com/2011/08/autobiografia-e-formac3a7c3a3o-docente_caminhos-e-perspectivas-para-prc3a1tica-reflexiva.pdf)

### **Pesquisa em Educação nos países da integração**

**Ementa:** Didática da pesquisa étnico-racial e das relações África - Diáspora. A renovação das disciplinas a partir da África, da Diáspora e do estudo das relações étnico-raciais e de gênero. Elaboração de conceitos, teorias e dispositivos de pesquisa compatíveis com as especificidades culturais dos países da integração. Importância das implicações d@educador/a-pesquisador/a na perspectiva da “porteira de dentro”: memorial d@pesquisador/a e outros dispositivos como ferramentas de análise das implicações. Desdobramento dos princípios africanos de ubuntu e transversalidade: Integração ensino, pesquisa e extensão pela intervenção formadora: Estudo e pesquisa da África e da Diáspora associando os níveis experimentais da prática pedagógica, com o território teórico da pesquisa acadêmica. Exemplos da sociopoética, pesquisa-ação e abordagens da afrodescendência. Preparo à realização da monografia do curso: prática do memorial do e da iniciante.

### **Bibliografia Básica:**

CUNHA Jr, Henrique. **Afrodescendência e espaço urbano**. In: CUNHA Jr e RAMOS, Maria Estela Rocha (orgs.): *Espaço Urbano e Afrodescendência*. Fortaleza, Ed. UFC, 2007, p. 62-87.

CUNHA Jr, Henrique. **Cultura Afrocearense**. In: CUNHA Junior, Henrique; SILVA, Joselina da; NUNES, Cícera (orgs.). *Artefatos da Cultura Negra no Ceará*. Fortaleza: edições UFC, 2011.

GAUTHIER, Jacques (et al.). *Práticas da pesquisa nas ciências humanas e sociais: abordagem sociopoética*. São Paulo: Editora Atheneu, 2005.

LUZ, Marco Aurélio & LUZ, Narcimária C.P. **Educação na perspectiva da ancestralidade africano-brasileira**. In: BARRETO, Maria Aparecida Santos Correa (et al): *Africanidade(s) e Afrodescendência(s) – Perspectivas para a formação de professores*. Vitória: Edufes, 2012, p. 105-124.

MEIJER, Rebeca de Alcântara e Silva. *O conto como dispositivo metodológico na pesquisa*: quando a pesquisadora utilizou a narrativa na (re)invenção de sua história protagonizada por seus “eus” femininos. **Texto digitado.**

PETIT, Sandra Haydée; SILVA, Rebeca de Alcântara. **Entre afetos e conceitos: tematizando o preconceito racial numa escola cearense**. In: MATOS, Kelma Socorro Lopes de (Org.). *Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola*: a favor da diversidade. Fortaleza: Editora da Universidade Federal do Ceará, 2003, v. 10, p. 91-106.

PETIT, Sandra Haydée. *Histórias e Estórias da Fabricação de uma Tese*. Cadernos da pós-graduação em educação, Fortaleza, UFC, v. 1/2 ,nº 11, p. 57 -63, 1998.

SILVA, Geranilde Costa; PETIT, Sandra Haydée. **Literatura africana e afrodescendente junto a crianças de escolas públicas** – uma experiência de pesquisa. In: BARRETO, Maria Aparecida Santos Correa (et al). *Africanidade(s) e Afrodescendência(s) – Perspectivas para a formação de professores*. Vitória: Edufes, 2012, p. 71-86.

### **Bibliografia complementar**

RAMOSE, Mogobe B. *A importância do “Nós”*. Entrevista. Tradução de Luís Marcos Sander. In: Revista do Instituto Humanitas, Unisinos nº 35 vol. 3, ano X, 2010, p.3-9.

SODRÉ, Muniz: *Reinventando a Educação*: diversidade, descolonização e redes. Petrópolis: Vozes, 2012.

VIDEIRA, Piedade Lino. *Batuques, folias e ladainhas*: a cultura do Quilombo do Cria-u em Macapá e sua Educação. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) - Faculdade de Educação Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

### **História da educação nos países da integração**

**Ementa:** A história da educação nos países da integração UNILAB. Os processos educativos seculares na África, na CPLOP e na Diáspora. A história da educação no contexto colonial e pós-colonial. A História e a História da Educação no concerto da CPLOP: pan-africanismo, negritude, quilombismo, poder negro, TEN, Frente Negra, Lei 10.639 e a História encruzilhada da África e da Diáspora.

#### **Bibliografia Básica:**

CABRAL, Amílcar. *Arma da Teoria*. Lisboa: Seara Nova, 1978.

CURTIN, P. D. **Tendências recentes das pesquisas históricas africanas e contribuição à história em geral**. In: ZERBO, Joseph Ki (Ed.) *História Geral da África*. Metodologia e Pré-história da África. 2. Ed.rev. Brasília: UNESCO, 2010 p.1v

DAVISON, Basil A.; ISSACMAN, Allen F.; PÉLISSIER, René. **Política e Nacionalismo nas Áfricas Central e Meridional**. In: BOAHEN, Adu (Ed). *História Geral da África*: História Geral da África, África sob dominação colonial, 1880-1935. 2ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010. p787-832.7v

#### **Bibliografia Complementar**

CUNHA Jr, Henrique. *Ntu. Introdução ao pensamento filosófico Bantu*. In: Revista Educação em Debate. v.59. ano 32. Fortaleza>Editora UFC, 2010.p.81-92.

#### **Religiões de matriz africana no Brasil**

**Ementa:** Contextualização histórica das religiões de matriz africana no Brasil: as linhagens étnicas bantas e sudanesas. Formação /tradução dessas religiões em solo brasileiro. Importância das Irmandades no contexto do sistema escravista. Relação atual das Irmandades com as religiões afrobrasileiras. Aproximações e distinções entre umbanda, candomblé (kêtu-nâgo, angola), tambor de mina, xangô, batuque, jurema. Unidade na diversidade dos cultos religiosos: Valores de terreiro. Cosmovisão e ética expressas nos Mitos. Compreensão do princípio exuriano: desconstruindo deturpações. Catolicismo de preto: sincretismo ou africanização do catolicismo? Transversalidade da ética e filosofia das religiões de matriz africana para todas as dimensões da oralidade. Riqueza e significados da cultura e estética de terreiro: artes, vestuário, culinária. A importância da festa e suas manifestações no Brasil. Laboratório de práticas pedagógicas

de desconstrução de preconceitos na perspectiva de uma educação para as relações étnico-raciais na escola.

### **Bibliografia Básica:**

ALVES, Aristides (org.): *Casa dos olhos do Tempo que fala da Nação Angolão Paquetan*. Kunzo Kia Mezu Kwa Tembu Kiselu wa Mujie Angolão Paquetan. Salvador: Asa Fotos, 2010.

BARROS, José Flávio Pessoa de Barros. *Na minha casa: Preces aos orixás e ancestrais*. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

BENISTE, José. *Òrun – Àiyé. O encontro de dois mundos: o sistema de relacionamento nagô-yorubá entre o céu e a terra*. 7ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BRAGA, Júlio. *Candomblé, tradição e mudança*. Salvador, Coleção Etnobahia. P555 edições, 2006.

FERREIRA, Euclides M (Talabyan). *Itan de dois terreiros nagô*. Casa Fanti-Ashanti, 2008.

FERREIRA, Euclides Menezes Ferreira (Talabyan). *Candomblé: A lei complexa*. São Luís. Casa Fanti-Ashanti, 1990.

GOMES, Núbia Pereira de Magalhães e PEREIRA, Edimilson de Almeida. *Assim se benze em Minas Gerais: Um estudo sobre a cura através da palavra*. 2ed. Belo Horizonte: Maza Edições, 2004.

LIMA, Vivaldo da Costa. *Cosme e Damião: O culto aos santos gêmeos no Brasil e na África*. Salvador: Corrupio, 2005.

LINS, Anilson. *Xangô de Pernambuco: A substância dos orixás segundo os ensinamentos contidos no manual do sítio de Pai Adão*. Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

LODY, Raúl. *Santo também come*. Rio de Janeiro: Pallas, 1998.

LOPES, Nei. *Novo dicionário banto do Brasil*. 2ed. – Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

MARTINS, Adilson. *Lendas de exú*. Rio de Janeiro: Pallas, 2005.

SANTOS, Juana Elbein dos. *Os Nagô e a Morte*. Rio de Janeiro, Vozes, 1977.

SILVA, Vagner da Silva da. *Candomblé e Umbanda: Caminhos da Devoção Brasileira*. 2ed. São Paulo: Selo Negro Ed, 2005.

VERGER, Pierre. *Orixás – Deuses iorubas na África e no Novo Mundo*. Tradução de Maria Aparecida de Nóbrega. Salvador: Corrupio, 1997.

### **Bibliografia complementar:**

MADAN, Marcelo. *Comida e adimú para os orixás*. Salvador: Orúnmilà, s/d.

OMULU, Caio de. *Umbanda Omolocô*. São Paulo: Ícone, 2002.

SODRÉ, Muniz; LIMA, Luís Filipe de. *Um vento sagrado: História de vida de um adivinho da tradição nagô-kêtu brasileira*. Rio de Janeiro: Mauad, 1996.

### **Religiões Tradicionais Africanas**

**Ementa:** História das Religiões Africanas. Linhagens étnicas das religiões tradicionais africanas nas cinco regiões do continente africano. Visões sobre as religiões tradicionais na África. Valores transversais às religiões tradicionais africanas. Religiosidade tradicional no cotidiano e na vida social africana. Convivência da religiosidade tradicional no cruzamento com as religiões cristãs e muçulmanas. Laboratório de levantamento e pesquisa sobre as religiões tradicionais nos países africanos da Integração UNILAB. Desconstrução de preconceitos e trabalho acerca de suas manifestações na cultura.

### **Bibliografia Básica:**

ALTUNA, Raul Ruiz de Asúa: *Cultura tradicional banto*. 2ed. Secretariado Arquidiocesano de Pastoral: Luanda, 1993.

MÉLNIKOV, G. *As religiões da África*. Edições progresso: 1987. Tradução: G. Mélnikov.

LOPES, Nei. *Kitabu – O livro do saber e do espírito negro-africanos*. Rio de Janeiro: SENAC, 2005.

MUNANGA, K. **Quadro Atual das Religiões Africanas e Perspectivas de Mudança**, *In África: Revista do Centro de Estudos Africanos*, n. 8. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 1985, pp. 60-64.

RODRIGUES, Rosiane. *A noção do branco – sínteses e hibridismos: as possíveis heranças africanas ao culto muçulmano*. *In: Revista da ABPN*, v. 3, n. 6, p.131-145, 2012.

## **Fundamentos filosóficos e práticos do samba**

**Ementa:** A medula do samba e a protonação banto no país: aspectos históricos, cosmogônicos, ontológicos e suas vertentes no território brasileiro. Samba baiano e do recôncavo, samba carioca, samba de bumbo, samba de caboclo, de quadra, de terreiro. Estrutura profunda da cosmovisão negro-africana e afro-brasileira. Diálogos e dinâmicas: carnaval afro-brasileiro, samba e escolas de sambas. Laboratório de práticas pedagógicas e de contato com os instrumentos, a rítmica sincopada, os cantos e as interlocuções com o complexo sistema cultural, artístico da África, Diáspora e MPB.

### **Bibliografia Básica:**

ARAÚJO, Nelson de. *Pequenos Mundos: um panorama da cultura popular da Bahia- o Recôncavo*. Salvador: UFB, Fundação Casa de Jorge Amado, 1986. Tomo I.

BASTIDE, Roger. *Carnaval e imigração. Contribuição à psicologia do disfarce*, In: Cadernos do Centro de Estudos Rurais e Urbanos, nº 10, p.47-50, São Paulo, 1977.

CABRAL, Sérgio. *Escolas de samba. O que, quem, como, quando e por quê*. Rio de Janeiro: Fontana, 1974, 1957.

\_\_\_\_\_. *ABC de Sérgio Cabral. Um desfile de craques da MPB*. Rio de Janeiro: Codecri, 1970.

\_\_\_\_\_. *Então nasceu o samba*. In: Revista Realidade. São Paulo, p. 64-72, ago. 1967.

CHADA, Sônia. *A Música dos caboclos nos candomblés baianos*. Salvador: EDUFBA/FGM. 206.

### **Bibliografia complementar**

MENDES, Roberto. *Chula – comportamento traduzido em canção*. Salvador: Fundação ADM, 2008.

MUNIZ, Jr., J. *Do batuque à escola de samba*. São Paulo: Símbolo, 1976.

RODRIGUES, Ana Maria. *Samba negro, espoliação branca*. São Paulo: Hucitec, 1984.

SODRÊ, Muniz. *Samba, o dono do corpo*. Rio de Janeiro: Codrecri, 1979.

TINHORÃO, José Ramos. *Música popular – de índios, negros e mestiços*. Petrópolis: Vozes, 1972.

\_\_\_\_\_. *Pequena história da música popular brasileira*. Petrópolis: Vozes, 1974.

### **Alfabetização e letramento nos países da integração**

**Ementa:** Letramento, alfabetização e as especificidades do Brasil e dos países da integração. O ensino de língua em cenários linguísticos e culturalmente diversos: os casos dos países da integração. Efeitos colaterais do uso exclusivo do português para o letramento e alfabetização, por exemplo, em Angola, Moçambique, Guiné Bissau e em outros com crioulo e línguas nacionais. Alfabetização e letramento em línguas maternas e o não apagamento das minorias étnico-linguísticas.

#### **Bibliografia Básica:**

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre a alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela; SIGNORINI, Inês (Org.). *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre - RS: Artes Médicas, 2001.

\_\_\_\_\_(Org.). *Os significados do letramento*. Campinas - SP: Mercado das Letras, 1995.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos*. In: *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas – SP: Mercado das Letras, 1991.

#### **Bibliografia Complementar**

MENDES, Jackeline Rodrigues. *Práticas de numeramento-letramento: Letramento Do Kaiabi no contexto de formação de professores – índios no Parque indígena do Xingu*. Tese de Doutorado, Unicamp, 2001.

OLSON, David R. *O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. São Paulo: Ática, 1997.

ROJO, Roxane. (Org.). *Alfabetização e letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

SILVA, M. Elson. *Um estudo etnográfico de uma alfabetizada e sua relação com o letramento*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da UnB, 2002.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca. *Alfabetização*. Brasília: MEC/INEP/COMPED (série: Estado do Conhecimento), 2000.

\_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TFOUNI. Leda Verdiani. *Adultos não alfabetizados: o avesso do Averso*. São Paulo: Cortez, 1988.

\_\_\_\_\_. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Cortez, 1995.

### **Educação infantil nos países da integração**

**Ementa:** Infância e educação nos países da integração: concepções, políticas e práticas. A construção social da criança. O processo de alfabetização. Estudos e análise crítica da prática docente e da gestão em creches e escola de educação infantil. Literatura infantil nos países da integração. Observação, participação no planejamento, docência e avaliação do processo ensino aprendizagem na educação infantil. A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais. Práticas lúdicas e diversidade cultural nos países da integração.

### **Bibliografia Básica:**

FAZZI, Rita de Cássia. *O drama racial de crianças brasileiras - Socialização entre pares e preconceito*. Rio de Janeiro: Autêntica Editora.

VRIES, Rheta. *A ética na Educação Infantil*. Porto alegre: Artes Médica, 1998. Referencial Curricular de Educação Infantil.

COSTA, Marcelle Arruda Cabral. *Os desafios de uma educação para a diversidade étnico-racial: uma experiência de pesquisa-ação*. 2013. 234f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2013.

JOVINO, Ione da Silva. *Literatura infanto-juvenil com personagens negros no brasil*. In: [http://www.ceao.ufba.br/livrosevideos/pdf/literatura%20afrobrasileira\\_cV.pdf](http://www.ceao.ufba.br/livrosevideos/pdf/literatura%20afrobrasileira_cV.pdf)

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. *Educação Infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 2000.

FARIA, Ana Lucia Goulart de (org.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. São Paulo: Autores Associados, 2002.

TEBERASKY, Ana; FERREIRO, Emília. *Psicogênese da Língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CRAIDY, Carmem; KEERCHER, Gládis E. *Educação Infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

DALBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. *Qualidade da Educação na Primeira Infância*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LIMA, Heloisa Pires. **Personagens negros**: Um breve perfil na Literatura Infanto-Juvenil. In: MUNANGA, Kabengele. (org) **Superando o racismo na escola**.

DALLA ZEN, Maria Isabel H. (org). *Alfabetizar: fundamentos e práticas*. 2ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

FORTUNA, T. R. *O brincar na educação infantil*. Revista Pátio Educação Infantil, Porto Alegre, v.1, n.3, p.6-9, dez. 2003/mar. 2004.

MAFFIOLETTI, Leda. **Práticas musicais na Educação Infantil**. In. CRAIDY, C.; Kaecher (orgs). *Educação Infantil. Pra que te quero?* Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. P. 123-134.

VIEIRA DA CUNHA, Susana R. (org.). *Cor, som e movimento. A expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1999.

LIMA, Samantha Dias de. *Educação na/para Infância: um diálogo entre a Sociologia da Infância e da educação* **Popular**.

CARVALHO, Mario Felipe de Lima. *Que mulher é essa? Uma encruzilhada identitária entre travestis e transexuais*. Disponível em: [http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais\\_XVENABRAPSO/91.%20que%20mulher%20%C9%20essa.pdf](http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/91.%20que%20mulher%20%C9%20essa.pdf)

SOARES, Lucineide Nunes; SILVA, Santuza Amorim da. *Relações étnico-raciais e educação infantil: ouvindo crianças e adultos*. Disponível em: [http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_aprovados/gt21\\_trabalhos\\_pdfs/gt21\\_3271\\_texto.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt21_trabalhos_pdfs/gt21_3271_texto.pdf)

FREITAS, Fábio Accardo de. *Educação Popular e Educação Infantil: uma possível aproximação através das cirandas infantis do mst*. Disponível em: <http://coloquio.paulofreire.org.br/participacao/index.php/coloquio/viiicoloquio/paper/viewFile/283/112>

RUSSO, Maria de Fátima; VIAN, Maria. Inês Aguiar. *Alfabetização um processo em construção*. São Paulo: FTD, 1997.

### **Didática nos países da integração**


**Ementa:** Descolonização do ensino e da aprendizagem. Didática, ciências da educação, instrução e ensino. Identidade docente. Os processos de ensino e de aprendizagem e os desafios do cotidiano escolar e do ritual da aula nos países da integração. A docência e seus saberes especializados. Planejamento, execução e avaliação do processo de ensino e de aprendizagem. Laboratório em didática.

### **Bibliografia Básica:**

ABRAMOWICZ, Anete (Org.). *Educação como prática da diferença*. Campinas (SP): Autentica, 2006.

FARIAS, Maria Sabino de (et al). *Didática e Docência: aprendendo a profissão*. Fortaleza: Líber Livro, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MUNANGA, K. **O preconceito racial no sistema educativo brasileiro e seu impacto no processo de aprendizagem do "alunado" negro**. In: AZEVEDO, José Clóvis; GENTILI, Pablo; KRUG, Andréa; SIMON, Katia. (Org.). *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRS/Secretaria Municipal de Educação, 2000, , p. 235-243.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

### **Bibliografia Complementar:**

CANDAU, V.M. **Sociedade multicultural e educação**: tensões e desafios. In: CANDAU, V.M. (Org.). *Cultura(s) e educação*: entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

FLEURI, Reinaldo Matias. *Educar para quê?* 4ed. São Paulo: Cortez, 1990.

### **Educação, gênero e sexualidade nos países da integração**

**Ementa:** Análise crítica dos estudos clássicos na Antropologia sobre o lugar das relações de gênero em sociedades tribais e complexas na África. Estudo com foco nos países da integração: das relações entre educação, práxis pedagógica, gênero e sexualidades humana. Elucidando as questões de gênero e sexualidades em práticas da educação formal, informal e não formal, principalmente aquelas relativas ao sexismo e a homofobia, que transitam com propriedade nas atividades educativas e educam crianças, jovens, adultos e velhos sob o viés do preconceito e da produção da desigualdade. Pretende-se também promover debates sobre como se produzem as identidades e diferenças sexuais e de gênero dos sujeitos envolvidos nas relações escolares, enfatizando-se igualmente suas intersecções com questões de classe, raciais e geracionais. Sexualidade e religiosidade. Laboratório de Práticas pedagógicas de educação em gênero e sexualidades.

### **Bibliografia Básica:**

ANDRADE, Luma Nogueira de. *Travesti na escola*: assujeitamento e/ou resistência à ordem normativa. Tese de Doutorado. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2012.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero*: feminismos e subversão da identidade. 5ed. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2013.

\_\_\_\_\_. **Corpos que pesam**. In: LOURO, Guacira. *O corpo educado*: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. (Digitalizado).

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam; SILVA, Lorena B. *Juventudes e Sexualidade*. Brasília: UNESCO, 2004.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade*: a vontade do saber. 10ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998. v.1, cap. 3, p. 53-78.

LAMBDA MOZI. *Atitudes perante a homossexualidade nas cidades de Maputo, Beira e Nampula 2013*. Maputo: LambdaMozi, 2013.

LOURO, Guacira. *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Organizado por Guacira Lopes Louro, Jane Felipe Neckel, Silvana Vilodre Goellner. Petrópolis: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Rio de Janeiro: Vozes, 1997. (Digitalizado).

\_\_\_\_\_. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. (Digitalizado).

\_\_\_\_\_. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

HARAWAY, Donna; KUNZRU, Hari; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). *Diversidade Sexual na Educação: Problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. Coleção Educação para todos.

RODRIGUEZ, Manuela. *Travestis buscando axé: Gênero e sexualidade em religiões de matriz africana na Argentina*.

GRUBITS, S.; ALMEIDA, L.P. *Mulheres Indígenas: guardiãs da tradição*. Disponível em:

[http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais\\_XVENABRAPSO/517.%20mulheres%20ind%CDgenas.pdf](http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/517.%20mulheres%20ind%CDgenas.pdf)

PASSADOR, Luiz Henrique; THOMAZ, Omar Ribeiro. *Raça, sexualidade e doença em Moçambique*. In: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v14n1/a14v14n1>.

PROGRAMA BRASIL SEM HOMOFOBIA. *Programa brasileiro para o combate à violência e à discriminação contra GLBTs e promoção da cidadania de homossexuais*. CNCD-SEDH/ Programa Nacional de Direitos Humanos II. Brasília: PNDHII, 2002.

TREVISAN, João Silvério. *Estilísticas da sexualidade*. Organizado por Antônio Cristian Saraiva Paiva e Alexandre Fleming Câmara Vale. Fortaleza: Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará, 2006.

\_\_\_\_\_. *Devassos no paraíso: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade*. 7ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

CARVALHO, Mario Felipe de Lima. *Que mulher é essa? Uma encruzilhada identitária entre travestis e transexuais*. Disponível em: [http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais\\_XVENABRAPSO/91.%20que%20mulher%20%C9%20essa.pdf](http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/91.%20que%20mulher%20%C9%20essa.pdf)

### **Bibliografia complementar:**

LE BRETON, David. *A sociologia do corpo*. 2ed. Trad. Sonia M. S. Fuhrmann. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. *Adeus ao corpo: Antropologia e sociedade*. 6. ed. Trad. Marina Appenzeller. Campinas, SP: papiros, 2013.

MOREIRA, Adailson, BEZERRA, Carlos Eduardo, MACIEL, Telma. *Arco-íris revisitado: diversidade sexual em pauta*. Porto Alegre: Editora Escândalo, 2012.

PRECIADO, Beatriz. *Testo Yonqui*. Madrid: Espasa, 2008.

RODRIGUES, Alexsandro, BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa. (Orgs.). *Currículos, gêneros e sexualidades: experiências misturadas e compartilhadas*. Vitória: Edufes, 2013.

MISKOLCI, Richard. *Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças*. São Paulo: Autêntica, 2012.

J. F. e GOELLENER, S.V. (Org.). *Corpo Gênero e Sexualidade*. (pp. 09-27). Petrópolis: Vozes Editora.

JOVINO, Ione da Silva. *Da mulher negra na ficção: uma reflexão em contraponto* In: Ôro Obiünrin - 1º Prêmio Literário e Ensaístico sobre a Condição da Mulher Negra. Rio de Janeiro: Criola, 1998, p. 59-67.

### **Políticas curriculares e descolonização dos currículos**

**Ementa:** Teorias curriculares e sociedade. Currículo e relação de poder. As políticas curriculares. A descolonização do currículo e a superação do currículo eurocêntrico nos países da integração. Laboratório de práticas curriculares decoloniais.

### **Bibliografia Básica:**

COSTA, Marisa Vorraber (org.). *O Currículo nos limiares do contemporâneo*. 3ed. Rio de Janeiro DP&A, 2001.

CORAZZA, Sandra Mara. *O que quer um currículo?* Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis, Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Diferença pura de um pós-currículo.** In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. (Orgs.) *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo, Cortez, 2002.(103-114) CORAZZA, Sandra Mara e TADEU, Tomaz. *Composições*. Belo Horizonte, Autêntica, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

### **Bibliografia Complementar:**

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade cultural, currículo e questão racial.** Desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, Anete, BARBOSA, Maria de Assunção e SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs). *Educação como prática da diferença*. Campinas: Armazém do Ipê, 2006, p.21-40.

GOMES, Nilma Lino. *Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos*. Currículo sem fronteiras, vol.12, n.1, pp. 98-109, jan/abr 2012. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>. Acesso em 13/04/2014

### **Educação ambiental nos países da integração**

**Ementa:** Educação ambiental nos países da integração. Racismo ambiental. Preservação ambiental e conhecimentos ancestrais afro-brasileiros. Laboratório de educação ambiental.

### **Bibliografia Básica:**

**Contra o Racismo Ambiental**. Rio de Janeiro: FASE, 2006.

DIEGUES, A.C (org.) *Etnoconservação: novos rumos para a proteção da natureza nos trópicos*. São Paulo: Ática, 2000.

FUNDAÇÃO PALMARES. *Cartilha Oku Abo – Educação Ambiental para Religiões Afro-Brasileiras*. Disponível em:

<http://ambiente.educacao.ba.gov.br/conteudos/download/173.pdf>. Acesso em: 19/04/2014, 11:38hs.

HERCULANO, S.; PACHECO, T. (Org.). *Racismo Ambiental*. **I Seminário Brasileiro**

LITTLE, P. E. *Territórios Sociais e Povos Tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade*. Brasília: UnB, 2002. (Série Antropológica, n. 322).

NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). *Guerreiras de natureza: mulher negra, religiosidade e ambiente*. São Paulo: Selo Negro, 2008.

REIGOTA, Marcos. *O que é Educação Ambiental*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

SANTOS, Milton. *A Natureza do Espaço*. São Paulo: Hucitec, 2000.

### **Ensino de arte e educação africana e da diáspora nos países da integração**

**Ementa:** O conceito de arte africana. O motor dialético África e Diáspora nos repertórios, estilos musicais, nos instrumentos, nas estéticas visuais, no canto, na dança e na sonoridade integrada a outras linguagens. O ensino e aprendizagem dos processos interafricanos de trocas artísticas e culturais considerando os países da integração. Laboratórios de práticas pedagógicas sobre a base comum e a unidade na dinâmica da diversidade entre música, dança, comida, cores, texturas, objetos, palavras, gestos, religiosidade e outras formas de realizar e de expressar a origem, as divindades, os homens e os encantos simbólicos nos países da integração.

### **Bibliografia básica:**

COMITINI, Carlos. *África: o povo*. Rio de Janeiro. Achiamé, 1982.

ESTERMANN, Padre Carlos. *Penteados Adornos e Trabalhos dos Muílas*. Lisboa: Junta de Investigação do Ultramar, 1970. Estampas 10 e 21.

FRIGERIO, Alexandre. *Artes negras: uma perspectiva afrocêntrica*. In: Revista Estudos Afro-Asiáticos, Rio de Janeiro, n. 23, 1992.

LODY, Raul. *Dicionário de Arte Sacra & Técnicas Afro-brasileira*. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

\_\_\_\_\_. *Cabelos de Axé. Identidade e Resistência*. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2004.

REDINHA, José. *Álbum Etnográfico Portugal – Angola*. [S.I]: Edição do C.I.T.A., [19?]

\_\_\_\_\_. *Esboço de Classificação das Máscaras Angolanas*. Luanda: Ministério do Ultramar, 1961.

MUNANGA, K. *A Criação Artística Negro-africana: uma arte situada na fronteira entre a contemplação e a utilidade prática*, in SOARES, A. *África Negra*. São Paulo: Corrupio, 1988, pp. 7-9.

#### **Bibliografia complementar:**

LIMA, Heloisa Pires, GNEKA. Georges & Lemos, Mário. *A Semente que veio da África*. Rio de Janeiro: Salamandra, 2005.

LUZ, Marco Aurélio. *Agadá – Dinâmica da Civilização Africano – Brasileira*. Salvador: UFBA/Sociedade de Estudos da Cultura Negra no Brasil, 1995.

SIQUEIRA, M. L. **O Terreiro, a Quadra e a Roda**: Formas Alternativas de Educação da Criança Negra em Salvador. In Boaventura, Edivaldo M.; Silva, Ana Célia da. (orgs.) *A Força que anima*. Salvador: s.e., 2004.

#### **Ensino da História nos países da integração**

**Ementa:** Por uma historiografia da África e da Diáspora dos países da integração. A história comum e a dialética da unidade na diversidade dos países de língua oficial portuguesa. A África, Angola, Moçambique, Guiné Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e a Diáspora. O Brasil como sua contraparte e/ou Região da África. Laboratórios de práticas pedagógicas de ensino da história dos países da integração UNILAB.

#### **Bibliografia Básica:**

CANALE, Suret Jean; BOAHEN, Adu. **A África Ocidental**. In: MAZRUI, Ali; WONDJI, Christophe (Ed). *História Geral da África: A África desde 1935*. 2ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.p191-228.8v

CURTIN, P. D. **Tendências recentes das pesquisas históricas africanas e contribuição à história em geral**. In: ZERBO, Joseph Ki (Ed.). *História Geral da África. Metodologia e Pré-história da África*. 2ed.rev. Brasília: UNESCO, 2010 p.1v

DIOP, Cheik Anta. **A Origem dos Antigos Egípcios**. In: MOKHTAR, Gamal. (Ed). *História Geral da África: África antiga*. 2ed. rev.Brásilia: UNESCO, 2010.p1-36. v2.

#### **Bibliografia complementar:**

CUNHA Jr., Henrique. *Metodologia de Pesquisa Afrodescendente*. Disponível em: < [http://afrobrasileira.multiply.com/journal/item/52?&show\\_interstitial=1&u=%2Fjournal%2Fitem](http://afrobrasileira.multiply.com/journal/item/52?&show_interstitial=1&u=%2Fjournal%2Fitem)>. Acesso em: 28 Fev. 2012.

\_\_\_\_\_. *História Africana na Formação dos Educadores – Resenha de curso. Mulheres Negras - do umbigo para o mundo*. Disponível em: <<http://www.mulheresnegras.org>>. Acesso em: 3 mar/nov.2012.

\_\_\_\_\_. *História e Cultura Africana e Afrodescendente: Pesquisa sobre os Conceitos, Métodos e Conteúdos* Disponível em: <<http://www.mulheresnegras.org>>. Acesso em: 3 Mar Nov.2012.

\_\_\_\_\_. **Movimentos Negros na Escola, na Universidade e no pensamento brasileiro**. In: KabengueleMunanga (Org.) *Estratégias Políticas de Combate a Discriminação Racial*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996. p.139-150.

CORREIA, Sílvio Marcus de Souza. *Presentismo negro: um tópico subjacente na história afro-brasileira - Anos 90*, Porto Alegre, v. 15, n. 27, p.257-285, jul. 2008.

#### **Ensino da geografia nos países da integração**

**Ementa:** Metodologia, trabalho interdisciplinar e conceitos geográficos: território, espaço, lugar e cotidiano. Estudo comparado das desigualdades socioespaciais nos países da integração. Epistemologia da geografia dos lugares nos países da integração. Espaço geográfico: o meio técnico, científico e informacional e a Globalização. Laboratórios de práticas pedagógicas do ensino de geografia nos países da integração.

### **Bibliografia Básica:**

ANDRADE, M.C. *Caminhos e Descaminhos da Geografia*. Série Educando. Campinas: Papirus Editora, 1989.

CASSETI, V. *Ambiente e apropriação do relevo*. São Paulo: Contexto, 1995.

GONÇALVES, C. V. P. *Os (dez) caminhos do meio ambiente*. São Paulo: Contexto, 2000.

CHRISTOFOLETTI, A. (org.). *Perspectivas da Geografia*. DIFEL, 1982.

LACOSTE, Y. *A Geografia Serve, Antes de Mais, Para Fazer a Guerra*. Ed. Papirus, Campinas, 1988.

MORAES, A.C.R. *Geografia - Pequena História Crítica*. HUCITEC, SP, 1981.

MOREIRA, Ruy. (org.) *Geografia, teoria e crítica; o saber posto em questão*. Petrópolis: Vozes, 1982.

RAFFESTIN, Claude. *Por uma Geografia do poder*. Tradução: Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.

SANTOS, M. *Por uma Geografia Nova*. HUCITEC, EDUSP, SP, 1978.

SANTOS, M. (org.). *Novos rumos da Geografia brasileira*. São Paulo: Hucitec, 1982.

\_\_\_\_\_. *A natureza do espaço*. 4ed. São Paulo: EDUSP, 2004a. p. 313-327.

\_\_\_\_\_. *Território e Sociedade: entrevista com Milton Santos*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004b. Realizado de 25 a 31 de julho de 2010. Porto Alegre - RS, 2010. ISBN 978-85-99907-02-31011.

\_\_\_\_\_. *O intelectual negro no Brasil*. Ethnos Nº 1 (1), 2002a, p. 7-10.

\_\_\_\_\_. **Ser negro no Brasil hoje**. In: RIBEIRO, W. C. (org.). *O país distorcido: o Brasil, a*

*globalização e a cidadania*. São Paulo: Publifolha, 2002b. p. 157-161.

\_\_\_\_\_. **As exclusões da globalização: pobres e negros**. In: FERREIRA, A. M. T. *Na própria pele*. Porto Alegre: CORAG/Secretaria de Estado da Cultura, 2000a. p. 9-20.

\_\_\_\_\_. **O território revela que o Brasil é um país não-governado**. In: Caros Amigos: *as grandes entrevistas*. Dezembro, 2000b.

\_\_\_\_\_. **Cidadanias mutiladas.** In: LERNER, Julio (ed.). *O preconceito*. São Paulo: IMESP,

1996/1997, p. 133-144.

\_\_\_\_\_. *O trabalho do geógrafo no Terceiro Mundo*. São Paulo: HUCITEC, 1996 [1978].

\_\_\_\_\_. *Manual de Geografia Urbana*. São Paulo: HUCITEC, 1989 [1980]

\_\_\_\_\_. *Marianne em preto e branco*. Salvador: Progresso, 1960.

SANZIO, Rafael. *Quilombolas - Tradição e Cultura da Resistência*. Rafael Sanzio e André Cypriano.

SODRÉ, N.W. *Introdução à Geografia*. Ed. Vozes, RJ, 1976.

### **Bibliografia Complementar:**

ANDRADE, M.C. *Geografia - Ciência da Sociedade: Uma Introdução à Análise do Pensamento Geográfico*. Editora Atlas, SP, 1987.

\_\_\_\_\_. *A questão do território no Brasil*. São Paulo : HUCITEC, 1995.

\_\_\_\_\_. *Geopolítica do Brasil*. Editora Ática, Série Princípios no 165, SP.

\_\_\_\_\_. *Uma Geografia para o Século XXI*. Ed. Papirus, Campinas, 1994.

BERTRAND, G. *Paisagem e Geografia física global*. Esboço metodológico. In: Caderno de ciências da terra. São Paulo, 1971.

BROWN, E.H. (Ed.). *Geography: Yesterday and Tomorrow*. Oxford University Press, 80.

BRUNHES, J. *Geografia Humana*. Ed. Fundo de Cultura, RJ, 1962.

CHISHOLM, M. *Geografia Humana: Evolução ou Revolução?* Interciência, RJ, 1979.

CLAVAL, P. *La Pensée Géographique* (Introduction à son Histoire), Publications de La Sorbonne, S.E.D.E.S., Paris, 1972.

CLOZIER, R. *Histoire de La Géographie*. Col. Que Sais Je, no 63, Presses Univ. de France, Paris, 1960.

CORREA, R. L. **Espaço:** um conceito-chave da Geografia. In: CASTRO, I. E. (et al.). *Geografia: conceitos e temas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995

DAVIES, W.K.D. (org.) *The Conceptual Revolution in Geography*. Univ. of London Press, 1972.

DOLLFUS, O. *A Análise Geográfica*. Dif. Européia do Livro, SP, 1973.

\_\_\_\_\_. *O espaço geográfico*. São Paulo: Difel, 1982.

EDIÇÕES DA AGB. *Reflexões sobre a Geografia*. Col. Geografia Ontem e Hoje, AGB, SP, 80.

EGLER, C. **A questão regional no Brasil**. In: BECKER, B. (et al.). *Geografia e meio ambiente no Brasil*. São Paulo: Hucitec, 1995.

FERREIRA, C.C.; SIMÕES, N.N. *A Evolução do Pensamento Geográfico*. São Paulo: Editora Gradiva, 1986.

FERRO, G. *Sociedade Humana e Ambiente, no Tempo* (Temas e Problemas de Geografia História). Lisboa: Fundação Caloute Gulbenkian, 1979.

GEORGE, P. *Os Métodos da Geografia*. São Paulo: Dif. Européia do Livro, 1972.

GOODEY, B.; GOLD, J. *Geografia do Comportamento e da Percepção*. Publicação Especial n.3. Dep. de Geografia, IGCE. Belo Horizonte: UFMG, 1986.

GREGORY, K.J. *A Natureza da Geografia Física*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1985.

HARTSHORNE, R. *Questões sobre a Natureza da Geografia*. Rio de Janeiro: Textos Básicos do IPGH, 1969.

HARVEY, David. *A condição pós-moderna*. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 6ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

HOLT-JENSEN, A. *Geography - Its History & Concepts* (A Student's Guide). London: Harper & Row Publishers, London, 1980.

JAMES, P.E. *All Possible Worlds: a History of Geographical Ideas*. The Odyssey Press, 1972.

JOHNSTON, R.J. (Ed.) *The Future of Geography*. Rio de Janeiro: Methuen & Co., 1985.

JOHNSTON, R.J. *Geografia e Geógrafos*. São Paulo: DIFEL, 1986.

**Ensino da ginga: capoeira, corporeidade e mandinga**

**Ementa:** Importância da ginga como elemento de superação, resistência, que afasta os desprazeres da própria vida. A quebra do quadrado e da linearidade (ponte, role de banco). Olhar o mundo da cabeça para baixo. A bananeira. A rasteira (símbolo do desequilíbrio: aprender a cair e levantar. Importância do olhar: alerta, alteridade, encarar de frente, auto-estima, altivez. Relação com o chão: cocorrinha, negativa, role, aú de cabeça. Movimentos dos animais (sapinho, escorpião, touro, bode, macaco...). Movimentos água (negaça), movimentos ar (folha seca), movimentos fogo (martelo). Desdobramentos pedagógicos para a Educação Escolar nos países da Integração UNILAB. Aplicação do ensinamento “os mais velhos ensinam pegando pela mão”. Laboratório de prática e compreensão da filosofia da capoeira para a Educação no contexto dos países da Integração UNILAB.

### **Bibliografia básica:**

- SILVA, Eusébio Lôbo da. *O corpo na capoeira*. Campinas: Editora da Unicamp, 2008.
- OLIVEIRA, José Luiz. *Do iniciante ao Mestre*. Salvador: Edufba, 2000.
- ABIB, Pedro Rodolpho Jungers; CASTRO, Luís Vitor; SOBRINHO, José Sant’anna. *Capoeira e os diversos aprendizados no espaço escolar*. Revista Motrivivência nº 14, ano XI, Florianópolis: UFSC, 2000.
- ABREU, Fred. *O barracão de Mestre Waldemar*. Salvador: Zarabatana, 2003.
- ARAÚJO Rosângela. *Iê, Viva meu Mestre – a Capoeira Angola “da escola pastiniana” como práxis educativa*. Tese de Doutorado em Educação. São Paulo: USP, 2004.
- CAPOEIRA, Nestor. *Capoeira. Os fundamentos da malícia*. Rio de Janeiro: Sprint, 2003.
- SILVA, José Milton Ferreira da. *A linguagem do corpo na capoeira*. Rio de Janeiro: Sprint, 2003.
- TAVARES, Júlio. **Educação através do corpo**. In: *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, n. 25. Rio de Janeiro, 1977. pp. 216- 221.

### **O ensino da etnomatemática**

**Ementa:** As contribuições africanas à história da matemática. Geometria fractal em territórios africanos. A geometrização na arte africana e o ensino da matemática. Jogos

africanos no ensino da matemática. A matemática da capoeira. Laboratório de práticas em etnomatemática.

### **Bibliografia Básica:**

BANDEIRA, Francisco; LUCENA, Isabel C. R. de. *Etnomatemática e Práticas Profissionais*. Natal: Cbem2/UFRN, 2004.

CUNHA JR, H.; MENEZES, Marizilda dos Santos. **Formas geométricas e estruturas fractais na cultura afrodescendente**. In: BARBOSA, Lucia (org.). *Trajeto de pesquisas sobre os negros, cultura negra e relações étnico raciais*. 305ed. São Carlos: UFSCAR, 2003, v. 1, p. 307-321.

D'AMBROSIO, Ubiratan. *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

D'AMBROSIO, Ubiratan. *Da realidade à ação: reflexões sobre educação e matemática*. São Paulo: Summus, 1985.

FOSSA, John. *Ensaio sobre educação matemática*. Belém: EDUEPA, 2001.

HALMENSCHLAGER, Vera Lucia da Silva. *Etnomatemática: uma experiência educacional*. São Paulo: Summus, 2001.

PEREIRA, Rinaldo Pevidor. **Baobá e o jogo Mancala: Matemática, História, Cultura Africana e Afro-brasileira**. In: PETIT, Sandra Haydée & SILVA, Geranilde Costa e (orgs.): *Memórias de Baobá*. Fortaleza: UFC, 2012.

RIBEIRO, José; DOMITE, Maria do Carmo; FERREIRA, Rogéria (Orgs.). *Etnomatemática: papel, valor e significado*. São Paulo; Zouk, 2002.

VERGANI, Teresa. *Educação etnomatemática: o que é?* Lisboa: Pandora, 2000.

### **Bibliografia Complementar:**

CUNHA JR, H. *Afroetnomatemática, África e afrodescendência*. Temas em educação, v. 13, p. 83-95, 2004.

CUNHA JR, H. *Afroetnomatemática: Aquisições Africanas e Afrodescendentes no Campo da Matemática*. 2004 (Pesquisa e apresentação de resultados).

CUNHA JR, H. *Salto para o Futuro - TVE - Afroetnomatemática*. 2006. (Apresentação em rádio ou TV/Outra).

\_\_\_\_\_. *Afroetnomatemática*. Mocambos. Disponível em: <[www.mocambos.org/textos/Henrique%20Cunha.pdf/view](http://www.mocambos.org/textos/Henrique%20Cunha.pdf/view)>. Acesso em: 4 Nov.2011.

PEREIRA, R.P.; CUNHA JR, H. *O jogo africano mancala e a formação de professores em africanidades matemáticas*. In: 34 reunião anual da ANPED - Educação e Justiça Social, 2011, Natal - RN. Educação e Justiça Social. Natal: associação nacional de pós-graduação em educação, 2011. v. 1. p. 276-276.

D'AMBROSIO, Ubiratan. *Transdisciplinaridade*. São Paulo: Palas Athena, 1997.

MENDES, Iran. *Matemática e Investigação na sala de aula: tecendo redes cognitivas na aprendizagem*. Natal: Flecha do Tempo, 2006.

ZASLAVSKY, Claudia. *Jogos e atividades matemáticas do mundo inteiro: diversão multicultural para idade de 8 a 12 anos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

### **Ensino da EJA nos países da integração**

**Ementa:** Histórico, fundamentos teóricos e políticas públicas da Educação de Jovens e Adultos nos países da integração. Perspectivas e desafios atuais. Laboratório de práticas em educação de jovens e adultos.

### **Bibliografia Básica:**

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei no. 9.394/96.

BRASIL, MEC. PARECER CNE/CEB nº 11/2000 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

BRASIL, MEC. *Livro do MEC Cadernos Negros Poesia e Contos*. Org. Quilombhoje. São Paulo: Edição dos Autores. 36 volumes publicados de 1978 a 2014.

PASSOS, Joana Célia dos. *Juventude Negra na EJA: os desafios de uma política pública* (tese). Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

ROSA, Allan Santos da. *Imaginário, Corpo e Caneta*. Matriz Afro-Brasileira em Educação de Jovens e Adultos. São Paulo: FEUSP, 2009. Disponível em: [http://www.edicoestoro.net/attachments/059\\_Imagin%C3%A1rio,%20Corpo%20e%20Caneta.pdf](http://www.edicoestoro.net/attachments/059_Imagin%C3%A1rio,%20Corpo%20e%20Caneta.pdf)

ROSA, Allan Santos da. *Pedagogia, autonomia e mocambagem*. São Paulo: Aeroplano, 2013.

SILVA, Natalino Neves da Silva. *Juventude Negra na EJA: o direito à diferença*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

PAIVA, Vanilda. *Educação Popular e Educação de Adultos*. São Paulo: Loyola, 1987.

PALUDO, Conceição. *Educação Popular: em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático e popular*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

### **Bibliografia Complementar:**

PAIVA, Jane. *Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos*. Revista Brasileira de Educação. V.11, n.33,set/dez2006, p.519-539.

RUNGO, Rosalina Carlota. *Necessidades básicas de aprendizagem na alfabetização de adultos: Estudo de dois casos no Distrito de Marracuene*.(dissertação) Universidade Eduardo Mondlane. Moçambique. 2004. Disponível em: <http://www.saber.ac.mz/handle/10857/1736>

### **Ensino da língua portuguesa nos países da integração**

**Ementa:** Implicações morfológicas, sintáticas e semânticas da criouliização do português nos países da integração. Laboratórios de práticas pedagógicas alusivas à oralidade, aos aportes das tradições de terreiro e às tradições culturais negro-africanas no português brasileiro. Os processos de tupinização e africanização do português falado no Brasil. Seminários e estudos comparados da criouliização e da africanização. A encruzilhada língua materna e língua oficial, teorias, experiências e o bilinguismo.

### **Bibliografia Básica:**

LIMA, Vivaldo da Costa. *A família-de-santo nos candomblés jeje-nagôs da Bahia: um estudo de relações intragrupais*. Dissertação de Mestrado. Salvador: UFBA, 1977.

LOPES, Nei. *Kitabu: O livro do saber e do espírito negro-africanos*. Editora SENAC Rio, 2005.

MENDONÇA, Renato. *A influência africana no português do Brasil*. 2ed. São Paulo: Editora Nacional, 1935

- MELO, Gladstone Chaves de. *A língua do Brasil*. São Paulo: Agir Editora, 1946.
- PESSOA DE CASTRO, Yeda. *Os falares africanos na interação social do Brasil Colônia*. Salvador, Centro de Estudos Baianos/UFBA, nº 89, 1980.
- \_\_\_\_\_. *No canto do acalanto*. Salvador. Centro de Estudos Afro-Orientais, Série Ensaio/Pesquisa, 12, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Falares africanos na Bahia: um vocabulário afro-brasileiro*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras/Topbooks Editora, 2005.
- \_\_\_\_\_. *A língua mina-jeje no Brasil: um falar africano em Ouro Preto do século XVIII*. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, 2002. (Coleção Mineiriana).
- \_\_\_\_\_. *A sobrevivência de línguas africanas no português do Brasil*. Afro-Asia, 4-5. Salvador: UFBA, 1967.
- \_\_\_\_\_. *Etnônimos africanos e formas ocorrentes no Brasil*. Afro-Asia, 6-7, Salvador: UFBA, (1968)
- \_\_\_\_\_. *Níveis sociolinguísticos da integração de influências africanas no português*. III Encontro Nacional de Linguística, Rio de Janeiro, 1978.
- \_\_\_\_\_. *Os falares africanos na interação social do Brasil colônia*. Salvador, UFBA/CEAO, 1980.
- QUEIROZ, Sônia (1998) - Pé preto no barro branco. A língua dos negros de Tabatinga. Belo Horizonte: EDUFMG.
- Bibliografia Complementar:**
- RAYMUNDO, Jacques. *O elemento afro-negro na língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Renascença Editora, 1933.
- COSTA E SILVA, Alberto da. *A manilha e o libambo: a África e a escravidão de 1500 a 1700*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Fundação Biblioteca Nacional, 2002.
- SILVA NETO, Serafim da. *Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil*. Rio de Janeiro: INL/MEC, 1963.
- CARNEIRO, Edison. *Ladinos e crioulos; estudos sobre o negro no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1964. (Retratos do Brasil, 28).

VOGT, Carlos; FRY, Peter Cafundó. *A África no Brasil - língua e sociedade*. São Paulo: Cia. das Letras; Campinas: Editora Unicamp, 1996.

### **Ensino das ciências naturais nos países da integração**

**Ementa:** Os desafios do ensino de ciências nos países da integração. O estudo: da vida; dos fenômenos naturais; dos animais; das plantas; das relações entre formas vivas e não vivas; da saúde; da produção de alimentos; entre outros, na ótica cultural das populações tradicionais africanas e afro-brasileiras. Medicina tradicional de matriz africana. Relação entre ciências naturais, oralidade e espiritualidade. Laboratório de práticas pedagógicas em ciências naturais com foco nos países da integração UNILAB.

### **Bibliografia Básica:**

BARCELLOS, Mario César. *Os orixás e o segredo da vida: lógica, mitologia e ecologia*. 4ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2005.

BARROS, João Flávio Pessoa de; NAPOELÃO, Eduardo. *Ewé Òrìsà: Uso Litúrgico e Terapêutico dos Vegetais nas Casas de Candomblé Jêje-Nagô*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. *Experiências étnico-culturais para formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PÉREZ, Daniel Gil; CARVALHO, Anna Maria Pessoa. *Formação de professores de ciências: tendências e inovações*. 9ed. Coleção questões da nossa época, v.26, São Paulo: Cortez Editora, 2003.

SANTOS, Joel Rufino dos. *O presente de Ossanha*. São Paulo: Global, 2006.

NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). *Guerreiras de natureza: mulher negra, religiosidade e ambiente*. São Paulo: Selo Negro, 2008.

NASCIMENTO, Elisa Larkin do. *Sankofa: Matrizes africanas da cultura brasileira*. Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1996.

### **Bibliografia Complementar:**

SILVA, Auxiliadora Maria Martins da. *Etnia negra nos livros didáticos do ensino fundamental: transposição didática e suas implicações para o ensino das Ciências*.

Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências. Recife: Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2005.

VERRANGIA, Douglas. *Conhecimentos tradicionais de matriz africana e afro-brasileira no ensino de ciências: um grande desafio*. Revista África e Africanidades. Ano2 n.8, fev.2010-ISSN 1983235. Disponível em [http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/conhecimentos\\_tradicionais\\_matriz\\_afro-brasileira\\_ensino\\_ciencias.pdf](http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/conhecimentos_tradicionais_matriz_afro-brasileira_ensino_ciencias.pdf). Acesso em 18/04/2014 18:41.

VERRANGIA, Douglas. *Combate ao racismo no ensino de ciências*. Revista Presença Pedagógica, Nº 89, set./out. 2009b. Disponível em: <http://www.presencapedagogica.com.br>. Acesso em: 02 out. 2009.

WALDMAN, Maurício. *O Baobá na paisagem africana: singularidades de uma conjugação entre natural e artificial*. Ensaio publicado na Edição especial 'África Única e Plural - Mélanges' em homenagem ao Professor Fernando Augusto Albuquerque Mourão (org. Prof. Kabengele Munanga), Centro de Estudos Africanos da USP: CEA-USP. África (USP), v. 20/2, p. 223-235, 2012.

WALDMAN, Maurício. *Onde fica o Império Almorávida?* Leituras divergentes na representação espacial do passado africano pela cartografia escolar. Paper publicado pela Revista Élisée, da Universidade Estadual de Goiás. Élisée: Revista de Geografia da UEG, v. 1, p. 45-60, 2012.

WALDMAN, Maurício. *Meio Ambiente & Antropologia*, Coleção Meio Ambiente nº 9. Primeira publicação brasileira sobre Antropologia Ambiental. 1ª. ed. São Paulo (SP): Editora SENAC, 2006. v. 01. 233p.

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

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

### **Bibliografia Básica:**

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

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

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

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

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

#### **Bibliografia Complementar:**

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

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

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

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

#### **Estágio em gestão educacional nos países da integração**

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

#### **Bibliografia básica:**

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 6ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

APPLE, Michael. *Conhecimento oficial: A educação democrática numa era conservadora*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LIMA, Licínio. *A Escola como Organização Educativa*. São Paulo: Cortez, 2008.

COSTA, Marisa Vorraber. (org.). *Escola Básica na Virada do Século: Cultura, política e currículo*. São Paulo: Cortez, 1996.

### **Bibliografia Complementar:**

BELOTTO, Aneridis & GONSALVES, Elisa (Org). *Interfaces da gestão escolar*. Campinas: Editora Alínea, 1999.

\_\_\_\_\_. *O Currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

PENIN, Sônia. *Cotidiano da Escola: a obra em construção*. São Paulo: Cortez, 1989.

SILVA, Luiz Heron da. (org.) *A escola cidadã no contexto da globalização*. 2ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 1998.

VIEIRA, Sofia. *Gestão da Escola: desafios a enfrentar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

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

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

### **Bibliografia Básica:**

SALES, Ivandro. **Educação popular:** uma perspectiva, um modo de atuar. In: SCOCUGLIA, Afonso; MELO NETO, José Francisco. *Educação popular: outros caminhos*, 1987.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

FREIRE, Paulo. *A pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

**Bibliografia Complementar:**

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

PAIVA, Jane. *Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos*. Revista Brasileira de Educação. v.11, n.33,set/dez2006, p.519-539.

PALUDO, Conceição. *Educação Popular: em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático e popular*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

**Estágio nas séries iniciais do ensino fundamental nos países da integração**

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

**Bibliografia Básica:**

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

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

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

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

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

**Bibliografia Complementar:**

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

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

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

### **Estágio em processos educativos não escolares nos países da integração**

**Ementa:** Mapeamento das experiências educativas não escolares: infanto-juvenil; movimento negro, movimento de mulheres, rurais, religiosos, meio ambiente, dentre outros. A pedagogia nas ONG's e movimentos sociais organizados; reflexão sobre práticas e vivências a partir das abordagens teóricas desenvolvidas no semestre. Planejamento, execução e avaliação da Intervenção Comunitária: experiências de organização nos países da integração.

#### **Bibliografia Básica:**

GHON, Maria da Glória. *O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias*. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. *Educação não formal e cultura política: impactos para o associativismo no terceiro setor*. São Paulo: Cortez, 2005.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. *Um Estado para a sociedade civil: temas éticos e políticos da gestão democrática*. São Paulo: Cortez, 2004.

CAVALLEIRO, Eliane. **Valores Civilizatórios dimensões históricas para uma educação**

**anti-racista**. In: Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília. MEC, 2006

#### **Bibliografia Complementar:**

VALENTIM, Rute Martins; BACKES, José Linício. *A Lei 10.639/03 e a Educação Étnico-Cultural/Racial: Reflexões Sobre Novos Sentidos na Escola*. Disponível em: [http://www.neppi.org/anais/textos/pdf/lei\\_10639](http://www.neppi.org/anais/textos/pdf/lei_10639). Acesso em set. 2007

## 19. EMENTÁRIO E BIBLIOGRAFIA DAS COMPONENTES CURRICULARES ELETIVAS

### Uso pedagógico de mitos e contos africanos e afrobrasileiros

#### Ementa:

#### Bibliografia básica:

AGUSTONI, Prisca. *O mundo começa na cabeça*. Ilustrações de Tati Mões. São Paulo: Paulinas, 2011.

BARBOSA, Rogério Andrade. *Bichos da África 1- Lendas e fábulas*. Ilustrações de Ciça Fittipaldi. 9ed. São Paulo: Melhoramentos, 1987.

\_\_\_\_\_. *Duula a mulher canibal*. Ilustrações de Graça Lima. São Paulo: DCL, 1999.

BEATA DE YEMONJÁ, Mãe. *Caroço de dendê: A sabedoria dos terreiros: como ialorixás e babalorixás passam seus conhecimentos a seus filhos*. 2ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2008.

CAZUMBÁ, Meire; BORDAS, Marie Ange. *Histórias da cazumbinha*. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2010.

CUNHA, Carolina. *Eleguá e a sagrada semente de cola*. Ilustrações da autora. São Paulo: Edições SM, 2007.

GIOIELLI, Décio (org.). *A mbira da beira do rio Zambeze*. Ilustrações de Suppa; fotos Marie Ange Bordas. São Paulo: Moderna, 2007.

LIMA, Heloísa Pires. *Lendas da África moderna*. Ilustrações de Denise Nascimento. São Paulo: Elementar, 2010.

LIMA, Heloisa Pires. *O comedor de nuvens*. Ilustrações de Suppa. São Paulo: Paulinas, 2009.

LIMA, Heloisa Pires. *O coração do baobá*. Ilustrações de Laerte Silvino. Barueri: Amarilys, 2014.

MEDEARIS, Angela Shelf. *Os sete novelos – Um conto de Kwanzaa*. Tradução: André Jenkino do Carmo. Ilustrações de Daniel Minter. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

MHLOPE, Gcina. *Histórias da África*. Ilustrações The Individual Artists; tradução Jaci Maraschin. São Paulo: Paulinas, 2007.

OLIVEIRA, Kiusam de. *O mundo no black power de tayó*. Ilustrações de Taisa Borges. São Paulo: Peirópolis, 2013.

OLIVEIRA, Kiusam de. *Omo-Obá: Histórias de princesas*. Ilustrações de Josias Marinho. Belo Horizonte: Mazza edições, 2009.

OXALÁ, Adilson de (Awofá Ogbebara). *IGBADU: A cabaça da existência: mitos nagô revelados*. 2ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

RIBEIRO, Esmeralda. *Orukomi (Meu nome)*. Ilustrações de Edimilson Quirino dos Reis. São Paulo: Quilombhje, 2007.

SANTOS, Maria Stella de Azevedo. *Epé Layié terra viva*. Salvador

THEODORO, Helena. *Os ibejis e o carnaval*. Ilustrações de Luciana Justiniani Hees. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

### **Educação e literatura negro-brasileira**

**Ementa:** O debate sobre os conceitos de literatura negro-brasileira, afro-brasileira e afrodescendente. A construção da memória literária: os precursores nos séculos XVIII, XIX e XX. O Teatro Experimental do Negro, o Teatro Popular Solano Trindade, a Coletânea Cadernos Negros, o Quilombhoje Literatura e outras experiências nos séculos XX e XXI. Laboratório pedagógico de práticas de leitura, roda de poemas, patuás de palavras na linhagem do rap e do repente, exercícios de griotagem e outras experiências africanas e diaspóricas.

### **Bibliografia Básica:**

DUARTE, Eduardo de Assis. **Entre Orfeu e Exu, a afrodescendência toma a palavra**. In: \_\_\_\_\_. (org.). *Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica*. v.1 (Precursores). Belo Horizonte: UFMG, 2011.

\_\_\_\_\_. **Por um conceito de literatura afro-brasileira**. In: *Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica*. v.1, 2, 3 e 4. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2011.

Cadernos Negros Poesia e Contos. Org. Quilombhoje. São Paulo: Edição dos Autores. 36 volumes publicados de 1978 a 2014.

MARTINS, Leda Maria. *A cena em sombras*. São Paulo: Perspectiva, 1995.

SILVA, Luiz (Cuti). **Literatura negra brasileira: notas a respeito de condicionamentos.** In: *Reflexões sobre literatura afro-brasileira*. São Paulo: Quilombhoje/Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra, 1985.

**Bibliografia Complementar:**

ARAÚJO, Joel Zito Almeida de. *A negação do Brasil: o negro na telenovela brasileira*. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2000.

BERND, Zilá. *Introdução à literatura negra*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

CHALHOUB, Sidney. *Machado de Assis: historiador*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

DAMASCENO, Benedita Gouveia. *Poesia negra no modernismo brasileiro*. Campinas: Pontes Editores, 1988.

GAMA, Luís. *Primeiras trovas burlescas de Getulino*. 2ed. Rio de Janeiro: Typographia Pinheiro & Cia., 1861.

GUEDES, Lino. *Dictinha, separata de O canto do cisne negro*. São Paulo: Cruzeiro do Sul, 1938. (Coleção Hendi).

LOBO, Luiza. *Crítica sem juízo*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1993.

NASCIMENTO, Abdias do. **Sortilégio**. In: NASCIMENTO, Abdias do et al. *Dramas para Negros e prólogos para Brancos*. São Paulo: Edição do Teatro Experimental do Negro, 1961.

MENDES, Miriam Garcia. *A personagem negra no teatro brasileiro entre 1838 e 1888*. São Paulo: Ática, 1982.

MAGALHÃES JÚNIOR, Raimundo. *Machado de Assis desconhecido*. 3ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1957.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. **Panorama da literatura afro-brasileira**. In: *Callaloo*. v.18. n.4. John Hopkins University Press, 1995.

REIS, Maria Firmina dos. *Úrsula; “A escrava”*. 4ed. Atualização do texto e posfácio de Eduardo de Assis Duarte. Florianópolis: Ed. Mulheres; Belo Horizonte: PUC Minas, 2004.

SCHWARZ, Roberto. *Ao vencedor as batatas*. São Paulo: Duas Cidades, 1977.

SCHWARTZ, Jorge. **Negrismo e negritude**. In: *Vanguardas latino-americanas*. São Paulo: USP: Iluminuras: FAPESP, 1995.

SILVEIRA, Oliveira. **Outra nega Fulô**. In: Quilombhoje (Org.) *Cadernos Negros: os melhores poemas*. São Paulo: Quilombhoje, 1998.

QUEIROZ JR., Teófilo. *Preconceito de cor e a mulata na literatura brasileira*. São Paulo: Ática, 1975.

Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, n. 25. Rio de Janeiro, 1977.

RABASSA, Gregory. *O negro na ficção brasileira*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1965.

### **Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS**

**Ementa:** A Libras e sua história. A cultura da libras e a educação dos surdos. Parâmetros e traços lingüísticos da Libras. Os sujeitos surdos, sua história, sua identidade e sua cultura. O Alfabeto datilológico. Expressões não-manuais. Classificadores. Vocabulário da Libras em contextos diversos. Laboratório em língua de sinais.

#### **Bibliografia Básica:**

CAPOVILLA, Fernando C.; RAPHAEL, Walkyria D. *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilingue da Língua de Sinais*. 3ed. São Paulo: EDUSP, 2008.

FELIPE, Tânia Amara. *Libras em Contexto: curso básico*. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

LABORIT, Emmanuelle. *O Vôo da Gaivota*. Best Seller, 1994.

#### **Bibliografia Complementar:**

QUADROS, Ronice Muller; KARNOPP, Lodenir B. *Língua de Sinais Brasileira: estudos lingüísticos*. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

SACKS, Oliver. *Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Cia. Das Letras, 1998.

### **Arte africana e afro-brasileira no ensino fundamental nos países da integração**

**Ementa:** O processo de ensino e aprendizagem da arte como quinta dimensão do cotidiano na tradição africana: a arte presente em tudo. Os valores simbólicos, espirituais,

os suportes, os mitos, o sagrado e a arte utilitária-comunitária nos corpos, na cerâmica, na cestaria, nas máscaras, na fundição, na griotagem, na dança, na música, na encenação, nos cortejos de rua. Suas chaves interpretativas do cosmo, das divindades e dos homens. Laboratório de práticas do concebido e vivido artisticamente nos países da integração.

### **Bibliografia Básica:**

Cadernos Negros. Os Melhores Poemas. São Paulo: Quilombhoje, 1998.

CUNHA JR, Henrique. *Geometria, Geometrização e Arte Afro-Islâmica*. Revista Teias v. 14, n.34, pp. 102-111. Os 10 anos da Lei 10.639/2003 e a Educação, 2013.

OLIVEIRA, Myriam Andrade Ribeiro de. *História da arte no Brasil: textos de síntese*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

PEREIRA, José Maria Nunes. *A raiz africana e a recriação brasileira*. (disponível em [www.raulmendesilva.pro.br/pintura/pag009.shtml](http://www.raulmendesilva.pro.br/pintura/pag009.shtml)).

VIANA, Janaína. *Uma possível arte afro-brasileira: corporeidade e ancestralidade*. ([www.ia.unesp.br/pos/stricto/artes/...artes/2008/dissertacao\\_janainaviana.pdf](http://www.ia.unesp.br/pos/stricto/artes/...artes/2008/dissertacao_janainaviana.pdf)).

### **Bibliografia Complementar:**

### **Arte africana e afro-brasileira na educação infantil nos países da integração**

**Ementa:** Os jogos, como a capoeira e os mancalas, no ensino da inseparabilidade das expressões e linguagens artísticas referenciadas nos ritos mágicos, na oralidade, na música e na corporeidade. Iniciação no ensino e aprendizagem da circularidade, dos traços cubistas expressos pelas máscaras e artes visuais africanas. A Arte, a tradição e a filosofia Adinkra na educação infantil. Seminários, práticas, trocas e levantamento de experiências no universo dos países da integração.

### **Bibliografia Básica:**

ARAÚJO, Emanuel (org.). *A Mão Afro-Brasileira: Significado Contribuição Artística e Histórica*. São Paulo: Tenenge, 1988.

NASCIMENTO, Elisa Larkin; GÁ, Luiz Carlos (Orgs.). *Adinkra: A sabedoria em símbolos africanos*. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

MARTINS, Leda Maria. *Afrografias da Memória*. São Paulo: Perspectiva/Belo Horizonte:Mazza, 1997.

SILVA, Nelson Fernando Inocêncio da. **Representação Visual do Corpo Afro-descendente.** In: PANTOJA, Selma (org.). *Entre Áfricas e Brasis*. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Marco Zero, 2001.

**Bibliografia complementar:**

LODY, Raul. *O Negro no Museu Brasileiro: Construindo Identidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

\_\_\_\_\_. *Cabelos de Axé. Identidade e Resistência*. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2004.

THE MUSEUM FOR ART. *Hair in African Art and Culture*. Nova York: Prestel, 2000.

**Capoeira, samba e as manifestações africanas e afro-brasileira dos lugares**

**Ementa:** Estudo das interlocuções entre o samba, a capoeira e as manifestações culturais africanas da África e da Diáspora. O samba e a capoeira concebidos como território (político-mítico e religioso), como lugar pertinente, memória cultural, estrutura profunda, síntese e chave interpretativa do complexo sistema cultural e cosmogônico africano e diaspórico. Estudos das transversalidades das manifestações culturais dos lugares dos países da integração UNILAB. Laboratórios de práticas pedagógicas e de exercícios de canto, dança, ritmo e percussão mostrando, no samba e na capoeira, os elementos constitutivos do tango, do frevo, do jazz, do blues, do batuque de Cabo Verde, do rap, etc.

**Bibliografia Básica:**

ARAÚJO, Paulo Coêlho de. *Abordagens sócio-antropológicas da luta/jogo da Capoeira*. Porto: Publismai, 1997.

AREIAS, Almir das. *O que é Capoeira*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

ABIB, Pedro Rodolpho Jungers; CASTRO, Luís Vitor; SOBRINHO, José Sant'anna. *Capoeira e os diversos aprendizados no espaço escolar*. Revista Motrivivência nº 14, ano XI, Florianópolis: Ed da UFSC, 2000.

ABREU, Fred. *O barracão de Mestre Waldemar*. Salvador: Zarabatana, 2003.

ABREU, Martha. *Império do Divino: festas religiosas e cultura popular no Rio de Janeiro, 1830-1900*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

ABREU, Frederico José de. *Bimba é Bamba: A Capoeira no Ringue*. Salvador: Instituto Jair Moura, 1999.

CAPOEIRA, Nestor. *Capoeira: Os fundamentos da malícia*. Rio de Janeiro: Recorde, 1999.

LOPES, Nei. *Partido Alto: Samba de Bamba*. Rio de Janeiro: Pallas, 2008.

MOURA, Roberto. *Tia Ciata e a Pequena África no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Secretária Municipal de Cultura, 1995.

COSTA E SILVA, Alberto da. *Um Rio Chamado Atlântico. A África no Brasil e o Brasil na África*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, UFRJ, 2003.

SILVA, José Milton Ferreira da. *A linguagem do corpo na capoeira*. Rio de Janeiro: Sprint, 2003.

SODRÉ, Muniz. *Mestre Bimba: corpo de mandinga*. Rio de Janeiro: Manati, 2002.

THORNTON, J. *A África e os Africanos na formação do Mundo Atlântico*. Rio de Janeiro: Campus/Elsevier, 2004.

### **Tradição oral africana**

**Ementa:** Conceitos e exemplos de tradição oral africana. Conceito e exemplos de Literatura Oral Africana. A palavra na acepção de Hampâté Bâ. Espiritualidade e Sacralidade. A educação como iniciação. Magia e Segredo. Transversalidade e Diversidade dos conhecimentos como princípios da Tradição Oral. Os cinco sentidos da Tradição Oral: Musicalidade, Gestualidade, Culinária, Artes Plásticas e Artesanato. Tradição Oral Africana atualizada: conceito de tradi-moderno. Desdobramentos práticos pedagógicos da tradição oral na escola. Laboratório de produção didática baseada na Tradição Oral dos países da Integração UNILAB.

### **Bibliografia Básica:**

ALTUNA, Padre Raul Ruiz de Asúa. *Cultura tradicional banto*. 2ed. Secretariado Arquidiocesano de Pastoral – Luanda – 1993.

BÂ, Amadou Hampâté. *Amkoullel, o menino fula*. Tradução: Xina Smith de Vasconcelos. São Paulo: Palas Athena: Casa das Áfricas, 2003.

\_\_\_\_\_. **A Tradição viva.** In: *História Geral da África*, v. I 2.ed. rev. São Paulo Ed. Ática, 1982. p.181-218.

HAFNER, Dorinda. *Sabores da África: receitas deliciosas e histórias apimentadas da minha vida.* São Paulo: Summus, 2009. Tradução: Renata Cordeiro.

NASCIMENTO, Elisa Larkin: GÁ, Luiz Carlos (Orgs.). *Adinkra: A sabedoria em símbolos africanos.* Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

PORTELA, Flávia (orgs.). *Gula d'África: O sabor africano na mesa brasileira.* Brasília: Senac, 2007.

VANSINA, Jan: **A tradição oral e sua metodologia.** In: ZERBO, J-KI. *História Geral da África*, São Paulo, Ed. Ática. 1982. Páginas 152-180.

### **Bibliografia Complementar:**

BARROS, José Flávio Pessoa de. *O segredo das folhas: sistema de classificação de vegetais no candomblé jêje-nagô do Brasil.* Rio de Janeiro: Pallas, 1993.

CRAVEIRINHA, José. *Quero Ser Tambor.* Poema acessado dia 29 de setembro de 2013 em <http://www.slideshare.net/catiasgs/quero-ser-tambor-jos-craveirinha>

FINNEGAN, Ruth. *Oral Literature in Africa.* Dar es Salaam, Ibadan, Nairobi OXFORD University Press: 1976.

LOPES, Nei e MOREIRA, Wilson. *Coisa da Antiga*, composta em 1976, (aqui na voz de Clara Nunes). Baixada em 29 de setembro de 2013 em <http://letras.mus.br/clara-nunes/121206/>

Mestre Moraes. *A Verdade.* In: CD *Ligação Ancestral.* Grupo de Capoeira Angola Pelourinho – GCAP. Indústria Brasileira, Manaus, 2004.

OLINTO, Antonio. *O Rei de Keto.* Volume 2 da Trilogia *Alma da África.* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

SANTOS, Francisco Wellinton Pará dos. *Formação teatral e o encantamento da ancestralidade africana – caminhos para uma formação assentada na cultura de matriz afrodescendente, culto Egungun e maracatu de Fortaleza.* Tese de Doutorado em Educação Brasileira. Fortaleza: 2010.

## 20. EMENTÁRIO E BIBLIOGRAFIA DAS COMPONENTES CURRICULARES OPTATIVAS

### Pretagogia

Ementa: Crítica ao euro e brancocentrismo epistêmico na pedagogia. Necessidade de referenciais teórico-metodológicos afrocentrados para a pedagogia. Afrocentrismo e Afroperspectivismo. Experiências pedagógicas e de pesquisa que levaram ao surgimento da pretagogia. Influência da lei 10639/2003 e das necessidades decorrentes de sua implementação. A busca de um referencial transversal à educação e à pesquisa. Proximidade da educação popular. Algumas abordagens afins: sociopoética, teatro de Boal, pesquisa ação existencial. Pressupostos da pretagogia. Operacionalização da pretagogia na educação formal e na pesquisa. Laboratório de ensaio de pesquisa-intervenção com alunas e alunos para abordagem na monografia do curso.

### Bibliografia Básica:

BARBIER, René. *A Pesquisa-Ação*. Brasília: Plano Editora, 2002.

BOAL, Augusto. *O arco-íris do desejo: método Boal de teatro e terapia*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1996.

MEIJER, Rebeca Alcântara e Silva. *Valorização da cosmovisão africana na escola: narrativa de uma pesquisa-formação com professoras piauienses*. Tese de Doutorado em Educação Brasileira. Fortaleza, UFC: 2012.

PETIT, Sandra H.; SILVA, Geranilde Costa e. **Pretagogia**: referencial teórico para o ensino da História e Cultura Africana e dos Afro-descendentes. In: CUNHA, H.; SILVA, Cícera; SILVA, Joselina (Orgs.). *Artefatos da Cultura Afro-cearense*. Fortaleza: UFC, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pretagogia no chão da escola**: práticas e pressupostos. In: CUNHA Jr Henrique (et al). *Caderno de Textos dos Artefatos da Cultura Negra no Ceará - Formação de Professores, 10 anos da lei 10.639/2003*. Fortaleza, Gráfica LCR, 2013.

SILVA, Geranilde Costa e. *Pretagogia: construindo um referencial teórico-metodológico, de base africana, para a formação de professores/as*. Tese de Doutorado em Educação Brasileira. Fortaleza, UFC: 2013.

## **Cosmovisão Africana e da diáspora**

**Ementa:** Cosmovisão africana: valores civilizatórios africanos comuns presentes nas diversas culturas afrodiaspóricas. Origens étnicas das populações negras afrodiaspóricas. Ensinos dos cultos afro-diaspóricos nas práticas culturais. Diversidade das Danças afrodiaspóricas e Unidade de seus ensinamentos filosófico-pedagógicos. A Afrodiáspora como sexta região da África: exemplos das influências africanas nos ritmos afrodiaspóricos e, inversamente, atravessamentos afrodiaspóricos nos ritmos africanos. Práticas culturais das comunidades quilombolas. Laboratório de práticas voltadas para elaboração de dispositivos pedagógicos de apreensão da cosmovisão africana por alunas e alunos. Produção didática. Contribuições teórico-práticas dessa disciplina para a construção de uma pretagoria afro-diaspórica.

### **Bibliografia Básica:**

- BARRETO, Maria Aparecida Santos Correa (Org.). *Africanidade(s) e afrodescendência(s): perspectivas para a formação de professores*. Vitória: EDUFES, 2012.
- ENTRE LIVROS. Vozes da África. Revista. Pinheiros, nº. 6.
- GASPAR, Eneida D. *Falando banto*. 2ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.
- LOPES, Nei. *Kitabu – O livro do saber e do espírito negro-africanos*. Rio de Janeiro: SENAC, 2005.
- LOPES, Nei. *Novo dicionário banto do Brasil*. 2ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.
- MACHADO, Vanda. *Pele da cor da noite*. Salvador: EDUFBA, 2013.
- MUNANGA, Kabengele. *Origens africanas do Brasil Contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações*. São Paulo: Global, 2009.
- OLIVEIRA, David Eduardo de. *Cosmovisão africana: Elementos para uma filosofia afrodescendente*. 3ª Ed. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2006.
- RODRIGUES FILHO, Guimes (org.). *A capoeira angola: Uma pequena enciclopédia da cultura afro-brasileira na escola*. Belo Horizonte: Nadyala, 2007.
- SANTOS, Juan Elbein dos. *Os nagô e a morte*. 5ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

## **Corpo, Dança Afro e Educação**

**Ementa:** O Corpo na cultura ancestral africana. Relação Corpo-Natureza. O que a natureza ensina. Espiritualidade do Corpo. Relação Corpo-Oralidade. Atualização do Corpo hoje. Educação e Consciência Corporal. Conceito de Dança Afro. Importância da dança afro e de seus ensinamentos. Aspectos das Danças africanas e afrodiaspóricas. A Importância do uso da dança afro na Educação. Laboratório de uso da dança afro em contextos pedagógicos dos países da Integração UNILAB.

### **Bibliografia Básica:**

LODY, Raul; SABINO, Jorge. *Danças de matriz africana: antropologia dos movimentos*. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

RODRIGUES, Graziela. *Bailarino Intérprete: processos de formação*. 2ed. Rio de Janeiro: Funarte, 2005.

BÁRBARA, Rosamaria. **A dança sagrada do vento**. In: MARTINS, Cléo e LODY Raul. *Faraimará: O Caçador traz Alegria. Mãe Stella 60 Anos de Iniciação*. São Paulo: Pallas, 1999.

SODRÉ, Muniz. **Corporalidade e Liturgia Negra**. In: *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional Negro-Brasileiro*. n.25, Brasil: Ed IPHAN, 1997.

## **A língua Banta e a sua influência nas manifestações afro-brasileiras**

**Ementa:** Estudos etnomusiológicos, etnológicos e comparativos das manifestações afro-brasileiras e tradição oral banta. As raízes etnológicas das palavras, dos falares, das cantigas e dos instrumentos, entre outros, caxixi, Berimbau e maraca. As articulações entre as línguas do complexo banto, iniciação, transmissão oral, língua ritual e cortejos de rua no Brasil. Laboratório de práticas pedagógicas relativas às manifestações afro-brasileiras de origem banta.

### **Bibliografia Básica:**

CONCEIÇÃO, Jorge de Souza. *Capoeira Angola: Educação Pluriétnica Corporal e Ambiental*. Salvador: Vento Leste, 2009.

GALLO, Priscila Maria. *Caxixi: um estudo do instrumento afro-brasileiro em práticas musicais populares na região de Salvador-BA*. Dissertação de Mestrado – UFB – Escola de Música. Salvador, 2012.

LOPES, Nei. *Kitabu: O livro do saber e do espírito negro-africanos*. Rio de Janeiro: SENAC, 2005.

\_\_\_\_\_. *Novo dicionário Banto*. Editora Pallas. Rio de Janeiro, 2001.

MUKUNA, Kazadi wa. *Contribuição Bantu na Música Popular Brasileira*. São Paulo: Global, 1979.

### **Bibliografia Complementar:**

PEQUENO DE PASTINHA. *Uma Vida de Capoeira*. São Paulo: Edição independente produzida e financiada por Luís Augusto Normanha, 2000.

PINTO, Tiago de Oliveira. *Ritmos cruzados: a presença de estruturas e conceitos musicais africanos na música brasileira*. 2000. In: <http://www.sonsdobrasil.org/ritmoscruzados.html>, acesso em 17/09/2008.

\_\_\_\_\_. *Cem anos de Etnomusicologia e a era Fonográfica da disciplina no Brasil*. In: Anais do II Encontro Nacional da ABET- Etnomusicologia: lugares e caminhos, fronteiras e diálogos, Salvador: Contexto, 2004.

SILVA, Salomão Jovino. *Memórias Sonoras da Noite: vestígios de Musicalidades Africanas no Brasil nas iconografias do séc. XIX*. Revista de História- PUC-SP. São Paulo: EDUC, 2002

TAVARES, Ildásio. *Nossos colonizadores africanos*. Salvador: editora da UFBA, 1996.

TINHORÃO, José Ramos. *Cultura popular: temas e questões*. São Paulo: Editora 34, 2001.

\_\_\_\_\_. *Os sons dos negros no Brasil: Cantos danças, folguedos, origens*. São Paulo: Editora 34, 2008.

\_\_\_\_\_. *Música Popular: Um tema em debate*. São Paulo: Editora 34, 1997.

### **Aspectos pedagógicos das Brincadeiras e Folguedos de raiz africana no Brasil**

**Ementa:** Conceitos de Brinquedo/Brincadeira na acepção da Tradição Oral Africana. Definição de Folguedo. Marcas das origens africanas nos Brinquedos e folguedos: Influências das Religiosidades Tradicionais, Teatralidades e Literatura Oral africana. Exemplos de Brincadeiras e Folguedos em diferentes regiões do Brasil. Da Africanização das tradições e religiosidades europeias presentes nas brincadeiras e folguedos brasileiros. O valor pedagógico das brincadeiras e Folguedos. Laboratório de práticas pedagógicas voltadas para a inserção dos ensinamentos das brincadeiras e folguedos no currículo escolar.

### **Bibliografia básica:**

NUNES, Cícera. *Reisado Cearense: uma proposta para o ensino das Africanidades*, Fortaleza: Ed. Conhecimento, 2011.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. *Malungos na escola: Questões sobre culturas afrodescendentes e educação*. São Paulo: Paulinas, 2007.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. *Os tambores estão frios: Herança cultural e sincretismo religioso no ritual de Candombe*. Juiz de Fora: Funalfa Ed. Belo Horizonte: Mazza Ed, 2005.

LODY, Raul Giovanni da Motta. *Atlas Afro-Brasileiro*. Salvador: Edições Maianga, 2006.

AMORIM, Ninno. *A brincadeira do coco no Ceará: um estudo dos saberes, das performances e dos rituais*. In: XIII Congresso Brasileiro de Folclore. Fortaleza: 2007. Disponível em: [www.ninnoamorim.blogspot.com.br/2007/10/brincadeira-do-coco-no-cea-um-estudo.html](http://www.ninnoamorim.blogspot.com.br/2007/10/brincadeira-do-coco-no-cea-um-estudo.html). Acesso: 04 de novembro de 2012.

MANHÃES, Juliana Bittencourt. **A performance do corpo brincante**. In: *VI Congresso de pesquisa e pós-graduação em artes cênicas*. São Paulo: 2010. Disponível em <http://www.portalabrace.org/vicongresso/estudosperformance/> Acesso: 15 de novembro de 2012.

### **Bibliografia Complementar:**

MILITÃO, João Wanderley Roberto. (Pingo de Fortaleza). *Maracatu Az de Ouro: 70 anos de memórias, loas e batuques*. Fortaleza: OMMI, Solar, 2007.

FERRETI, Sérgio. *Tambor de Crioula: ritual e espetáculo*. 3ed. São Luís: Comissão Maranhense de Folclore, 2002.

BARROSO, Oswald. *Reis de Congo*. Fortaleza: MINC/FLACSO/MIS, 1996.

RAMOS, Albani. *Brinquedos Encantados*. São Luís: Editora Geia, 2003.

### **Educação Escolar Indígena**

**Ementa:** Noção de Índio para os não índios x ponto de vista dos Índios. Crítica à antropologia da perda de identidade. Unidade na Diversidade da Cultura Indígena. Especificidade dos povos indígenas do Ceará. Contextualização histórica do Movimento Indígena e do surgimento da Educação Escolar Indígena no Brasil. Conquista da Autonomia e da Diferença Indígena na Constituição de 1988. Multiplicação das escolas indígenas diferenciadas no Brasil e no Ceará. Importância, conquistas e desafios do Magistério Indígena em níveis médio e superior. Problemáticas da Educação Escolar Indígena e da Formação de Professores/as Indígenas hoje. Cosmovisão Indígena nos conteúdos curriculares. Importância e realização da produção didática relativa à Educação Indígena nas escolas não indígena. Laboratório de práticas pedagógicas de produção didática voltada para a apreensão da Educação e Cultura Indígena na escola não indígena.

### **Bibliografia básica:**

FONTELES FILHO, José Mendes. *Educação e Subjetivação Indígena*. Tese de Doutorado em Educação Brasileira. Fortaleza: UFC, 2003.

OLIVEIRA JR, Gerson Augusto. *Torém: brincadeira dos índios velhos*. São Paulo: Annablume, Fortaleza, 2006.

NOBRE, Domingos Barros. *Uma pedagogia Indígena Guarani na escola, pra quê?*. São Paulo: Curt Nimendajú, 2009.

RAMOS, Antônio Dari (org.). *Diálogos Interculturais: identidades indígenas na escola não indígena*. Curt Nimendajú, 2006.

RATTS, Alecsandro J. P. *Fronteiras invisíveis: territórios negros e indígenas no Ceará*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP, 1996.

SILVA, Rosa Helena Dias da. *A autonomia como valor e a articulação de possibilidades: Um estudo do movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, a partir dos seus Encontros Anuais*. Tese de doutoramento em Educação. São Paulo: USP, 1997.

SCANDIUZZI, Pedro Paulo. *Educação Indígena x Educação Escolar Indígena: uma relação etnocida em uma pesquisa etnomatemática*. São Paulo: UNESP, 2009.

**Bibliografia complementar:**

AIRES, Max Maranhão. *A escola entre os índios Tapeba: O currículo num contexto de etnogênese*. Dissertação de Mestrado em Educação Brasileira. Fortaleza: UFC, 2000.

REVISTA EM ABERTO, Brasília. Vol 20, No 76 de Fevereiro de 2003.

**Educação Escolar Quilombola**

**Ementa:** Conceitos de Quilombos e de comunidade quilombola: características gerais. O conceito de território aplicado às comunidade quilombolas: exemplos concretos. Contextualização histórica do surgimento da educação escolar quilombola, como reivindicação dos Movimentos Negros e dos Movimentos Quilombolas. Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Quilombola. Desdobramento didático-pedagógicos para o trabalho escolar em comunidades quilombolas, na perspectiva do princípio ubuntu (troca efetiva). Laboratório de práticas pedagógicas de criação de dispositivos didáticos para implementação das educação escolar quilombola. Produção didática quilombola.

**Bibliografia básica:**

PETIT, Sandra Haydée; SILVA, Geranilde Costa e. (orgs.). *Africanidades Caucaieneses: Saberes, conceitos e sentimentos*. Fortaleza: UFC, 2013.

MEC. Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

## 21. AVALIAÇÃO

Avaliamos cotidianamente as diversas ações de pessoas que nos envolvem, o desempenho de instituições e nossas próprias condutas. Nesse sentido, avaliar faz parte da rotina das pessoas. Porém, quando se trata de avaliação educacional algo mais precisa ser esclarecido. A avaliação é basicamente um processo de coleta e análise de dados que visa verificar se os objetivos propostos foram alcançados. No âmbito educacional a avaliação se realiza em vários níveis: da dinâmica do ensino, da aprendizagem dos discentes, do

currículo, da instituição, dos docentes. A seguir o detalhamento do aspecto avaliativo do curso de pedagogia.

## **21.1 Parâmetros basilares**

A avaliação do processo de ensino e de aprendizagem atenderá às orientações definidas no Projeto Pedagógico Institucional da Unilab, propiciando condições concretas para processos de recuperação de aprendizagem que possibilitem o progresso do estudante e evitando, na medida do possível, sua retenção na estrutura curricular. A avaliação do desempenho docente e do projeto pedagógico do curso deverá compor o conjunto de medidas que visam a garantir o alcance dos objetivos do curso.

O sistema de avaliação adotado pelo Curso de Pedagogia consiste em duas modalidades. A primeira refere-se à avaliação do desempenho discente, como sistema de aferição de notas, ao lado do controle de frequência, para a conclusão de componentes curriculares. A segunda incide sobre a avaliação do projeto pedagógico do curso, por meio dos mecanismos de avaliação interna, envolvendo corpo docente, corpo técnico e representação estudantil.

A avaliação do rendimento do discente é feita por componente curricular.

As componentes curriculares de estágio têm sistemas de avaliação específicos, de acordo com as suas características e necessidades de acompanhamento da evolução do aprendizado.

As componentes curriculares teórico-práticas, conjunto da grande maioria do mapa curricular do curso em tela, são avaliadas com base no aproveitamento e na frequência, ficando a critério do professor realizar quantas verificações de eficiência acadêmica julgar convenientes no decorrer do curso sob sua responsabilidade, de acordo com o Regimento Geral da Instituição. Contudo, desde que ao menos uma das avaliações de desempenho tenha a intenção de avaliar a linha de alcance dos laboratórios, ou seja, do teor prático das componentes curriculares. As notas consistem em verificações realizadas por meio de prova individual, trabalhos ou outras atividades.

No que diz respeito à frequência às aulas e demais atividades acadêmicas, independentemente dos demais resultados obtidos, é considerado reprovado na

componentes curricular o estudante que apresente frequência inferior a 75% (setenta e cinco por cento) das aulas e demais atividades programadas.

A verificação e o registro de frequência são da responsabilidade do professor, e seu controle é de responsabilidade da Divisão de Assuntos Acadêmicos.

## **21.2 Procedimentos de avaliação do processo de ensino e de aprendizagem**

A avaliação, entendida como processo, integra todos os momentos da relação do ensino com a aprendizagem. A finalidade principal desse processo é permitir aos envolvidos, professor e estudantes, verificar se os objetivos de aprendizagem foram ou não atingidos e permitir a adoção de novas estratégias que permitam uma retomada de conteúdos e de situações ainda não totalmente compreendidas pelo discente. É relevante salientar que

Os objetivos de ensino são geralmente expressos em termos de comportamento esperado dos estudantes. Desta forma, o estabelecimento de objetivos serve para orientar o professor quanto à seleção do conteúdo, a escolha de estratégias de ensino e a elaboração de instrumentos para a avaliação de desempenho do estudante e de seu próprio. E também serve para orientar o estudante acerca do que dele se espera no curso, de sua utilidade e, ainda, do que será objeto de avaliação (GIL, 2013, p.110).

Pode-se concluir a relevância dos objetivos de ensino. Não é exagero afirmar que os objetivos envolvem todo o trabalho do professor, sinalizando suas práticas pedagógicas.

Para o professor, a avaliação será sempre mais que um instrumento para atribuir valores numéricos; será, sobretudo, uma ferramenta essencial para redirecionamento do curso e para a tomada de decisão no que tange ao processo de ensino e de aprendizagem. A avaliação no ensino superior incide de forma direta na vida dos universitários. Gera consequências diretas, como a composição do índice de desempenho acadêmico que vai permitir o acesso a bolsas de ensino, pesquisa e extensão, passando pela composição do histórico escolar. De forma indireta incide na motivação do estudante e na sua auto-

estima, entre outras consequências. Principalmente no âmbito universitário avaliação da aprendizagem não é tarefa fácil também porque avaliar o desempenho dos discentes para muitos professores universitários pode implicar desde constrangimento ao entendimento da avaliação do desempenho como prática pedagógica autoritária, e até mesmo excludente e sempre injusta, já que não é capaz de medir a totalidade da aprendizagem de ninguém. Nesse sentido é que a avaliação da aprendizagem é uma prática pedagógica crítica e exige que o docente tenha sido preparado em sua formação profissional para executá-la.

Cada professor é responsável pelo desenvolvimento do conteúdo da sua componente curricular (desde que a mesma não destoe do ementário e respeite a bibliografia básica indicada) e do método de avaliação a ser aplicado. Cabe à coordenação do curso auxiliar o docente na escolha do método de ensino e de avaliação e promover momentos para que os docentes possam trocar saberes aprimorando à dinamização das atividades de avaliação pertinentes aos propósitos das componentes curriculares.

É mister salientar que a avaliação da aprendizagem pode ter caráter diagnóstico, ou seja, se destina a compreender o que os discentes já sabem sobre determinado conteúdo. A avaliação também pode ser formativa, compreendendo práticas pedagógicas com a finalidade de tornar perceptível para o docente e para o discente os processos de apropriação do conhecimento pelo discente, permitindo ao professor/a, se necessário, tomada de decisão para melhor qualificar o processo de ensino e de aprendizagem. A avaliação somativa é aquela a qual é atribuída uma nota. As avaliações diagnóstica e formativa apesar de terem seus objetivos definidos também podem ter caráter somativo.

### **21.3. Sistema de autoavaliação do curso**

Os objetivos da autoavaliação são os seguintes:

- ✓ redimensionar metodologias, avaliar propostas e manter os projetos pedagógicos adequados às diretrizes curriculares vigentes, bem como registrar deficiências, procurando aperfeiçoar o processo acadêmico e a qualidade dos serviços prestados aos discentes;

- ✓ impulsionar o processo criativo de autocrítica dos cursos, como evidência da vontade política de se autoavaliar para garantir a qualidade da ação acadêmica e para prestar contas à comunidade relativamente ao atendimento das demandas científicas e sociais da sociedade;
- ✓ investigar, numa perspectiva diagnóstica, como se realizam e se inter-relacionam, nos cursos de graduação, as tarefas acadêmicas em suas dimensões de ensino, pesquisa, extensão e administração;
- ✓ estabelecer compromissos com a comunidade acadêmica, explicitando as diretrizes do projeto pedagógico e os fundamentos do programa sistemático e participativo de avaliação, que permita constante reordenamento, consolidação e/ou reformulação das ações inerentes ao curso, mediante diferentes formas de divulgação dos resultados da avaliação e das ações dela decorrentes;
- ✓ repensar objetivos, metas e ações, aplicando os resultados na perspectiva de oferecer cursos mais coerentes com o momento histórico, capazes de responder às modificações estruturais da sociedade;
- ✓ estudar, propor e implementar mudanças das atividades acadêmicas do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão, contribuindo para a formulação de projetos pedagógicos socialmente legitimados e relevantes.

Na Unilab, a Comissão Permanente de Avaliação Institucional ficará responsável pelo projeto de autoavaliação do Curso de Pedagogia.

É também importante mencionar que o curso de pedagogia está subordinado a Resolução S/N/CONSUP, de 16 de setembro de 2011 no tocante às suas atividades de avaliação.

## 22. CORPO DOCENTE

### 22.1. Atuação do Núcleo Docente Estruturante

Em consonância com o que define a Resolução No 15/2011 da Unilab, as atribuições do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Curso de Pedagogia são as seguintes:

- ✓ contribuir para a consolidação do perfil profissional do egresso do curso;
- ✓ zelar pela integração curricular interdisciplinar entre as diferentes atividades de ensino constantes no currículo;
- ✓ indicar formas de incentivo ao desenvolvimento de linhas de pesquisa e extensão, oriundas de necessidades da graduação, de exigências do mercado de trabalho e afinadas com as políticas públicas relativas às áreas de conhecimento do curso;
- ✓ zelar pelo cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação.

Até o presente momento o Núcleo Docente Estruturante do Curso de Pedagogia ainda não está configurado, uma vez que ainda não temos docentes em número suficiente ligado ao curso. Aguardamos a chegada de docentes concursados no primeiro trimestre de 2015 para constituição do NDE que será presidido pela coordenadora do curso, professora doutora Rebeca de Alcântara e Silva Meijer.

## **22.2 Atuação e formação do coordenador do Curso**

Cabe ao coordenador de curso zelar para que o Projeto Pedagógico seja executado da melhor maneira, buscando o bom andamento do Curso.

Segundo o Estatuto da Unilab (seção IV- art. 50, dos parágrafos 1º ao 3º), as Coordenações de Cursos de Graduação são responsáveis pelas atividades de formação acadêmica e gestão administrativa, em sua esfera de responsabilidade. As coordenações de cursos e programas têm a responsabilidade de gerenciar os cursos e os programas com atribuições de natureza administrativa, acadêmica, institucional e política, em consonância com as definições do Regimento Geral da Unilab e das regulamentações específicas da Unidade Acadêmica (Instituto ou *Campus*).

O Coordenador do Curso deverá ter preferencialmente graduação em pedagogia e obrigatoriamente pós-graduação em educação e apresentar efetiva dedicação à administração e à condução do Curso. A coordenação do Curso deverá estar à disposição dos docentes e discentes, sempre que necessário, para auxiliá-los nas questões didático-pedagógicas.

## 22.3 Titulação do corpo docente do Curso

A seguir, são apresentadas informações sobre o corpo docente do Curso de Graduação em Pedagogia da Unilab (considerando-se os professores ativos no período de elaboração deste documento). As informações apresentadas referem-se à titulação, ao regime de trabalho, à experiência de docência na educação básica e à experiência de magistério superior.

**Professora:** Rebeca de Alcântara e Silva Meijer

**Link para CV Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/9136912253183454>

**Titulação:** doutorado em Educação

**Área de estudo na Unilab:** Pedagogia, formação docente, didática geral, educação das relações étnico-raciais e currículo.

**Regime de trabalho:** professora adjunta, 40 horas, dedicação exclusiva

**Experiência de docência na educação básica:** Ensino fundamental I (Prefeitura de Fortaleza e Governo do Estado do Ceará) – 1996 – 2010.

**Experiência de magistério superior anterior à Unilab:**

- Universidade Federal do Piauí (UFPI) – 2010-20114;
- Universidade Federal do Ceará (UFC) – 2008-2009;

**Experiência em coordenação de cursos superiores anterior à Unilab:** Não tem.

**Experiência em cursos superior a distância anterior à Unilab:** Não tem

Estamos aguardando o início do curso de pedagogia no primeiro trimestre de 2015 para acréscimo de dados dos demais docentes.

## 22.4 Funcionamento do colegiado do Curso

O Colegiado funcionará de acordo com o que rege os artigos 47 a 49 do Estatuto da Unilab (Título III, Capítulo VI, Sessão III).

## **23. CONDIÇÕES DE OFERTA DO CURSO**

Destaca-se a importância de se considerarem as condições de oferta do Curso, para que sua implantação ocorra o mais próximo possível daquilo que se planejou. Assim, torna-se necessário:

- ✓ fortalecer as características acadêmicas e profissionais do corpo docente formador;
- ✓ estabelecer um programa institucional de desenvolvimento profissional contínuo para os docentes;
- ✓ fortalecer os vínculos entre as instituições formadoras e o sistema de educação básica da região do Maciço de Baturité, suas escolas e seus professores;
- ✓ oferecer infraestrutura institucional adequada, sobretudo no que concerne a recursos bibliográficos e tecnológicos;
- ✓ formular, discutir e implementar um sistema de avaliação periódica e sistemática do Projeto Pedagógico do Curso;
- ✓ comprometer-se com a qualidade do curso oferecido: instalações físicas adequadas, aquisição sistemática de material, contratação e formação contínua de pessoal técnico-administrativo e docente;
- ✓ assegurar o desenvolvimento das atividades acadêmicas científico-culturais.

### *21.1 Plano de necessidades*

Dentre as necessidades prementes para a oferta do Curso, citamos:

1. Em relação ao Corpo Docente, adequação do número de docentes efetivos à carga das atividades de ensino, pesquisa e extensão.
2. Em relação à estrutura administrativa, contar com uma Coordenação de curso de Pedagogia e uma subcoordenação, bem como a contratação de servidores, tanto pessoal administrativo como técnico.
3. Em relação à estrutura física, necessita-se a construção de:
  - 01 prédio com 20 salas (12 salas de aula; 01 Sala do Coordenador com Banheiro; 01 sala do Vice-Coordenador; 01 Secretária da Coordenação; 02 Pequenas Salas de Reuniões; 01 Sala comum para o Gestor de Pesquisa, Gestor de Ensino, Gestor de Extensão e Cultura, Sala para o Gestor Administrativo; 01 sala de Vídeo Conferência integrada a um Pequeno Auditório de Defesas de Tese e pequenos congressos com capacidade máxima de 120 lugares); 01 laboratório de multimídia e informática, com acesso à Internet, com capacidade para 40 estudantes;
  - Gabinetes (Construção de 110 gabinetes de 9 m<sup>2</sup> ou no tamanho determinado pelo Plano de desenvolvimento institucional, bateria de banheiros, pequena copa-estar);
  - Centro de ensino experimental de ensino fundamental I para o exercício dos estágios, acolhimento de monitores, orientandos de TCC e outras atividades pertinentes ao exercício da docência, da pesquisa e da extensão e principalmente para o atendimento de filhos de estudantes, servidores técnicos e docentes e para a comunidade do entorno da Unilab. (Não Previsto no Plano de Desenvolvimento da Instituição).
  - Barracão rústico da capoeira para o exercício prático de algumas componentes curriculares, tais como: Fundamentos filosóficos e práticos da capoeira, Fundamentos filosóficos e práticos do samba, Ensino da ginga: capoeira, corporeidade e mandinga.

Nenhum dos itens do Plano de necessidades listados até aqui estão contemplados no Plano de Desenvolvimento Institucional da Unilab.

## **24. Regulamento do Trabalho de Conclusão de Curso**

**Este documento fundamenta-se em orientações gerais abaixo relacionadas:**

- Exigência de Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, cujo objetivo é consolidar os estudos investigativos, bem como estimular o graduando a prosseguir estudos de pós-graduação.

## **ITEM - INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR**

Exige-se a apresentação, com sucesso, perante banca de três professores, entre os quais obrigatoriamente estará o professor da componente curricular - TCC III, cursada pelo estudante, de um Trabalho de Conclusão de Curso, desenvolvido sob a orientação de um professor/a orientador/a, em procedimento regulamentado pelo **Regulamento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)** estabelecido neste documento.

### **16. Regulamento do Trabalho de Conclusão dos Cursos (TCC) do Curso de Licenciatura em Pedagogia**

#### **TÍTULO I**

#### **SEÇÃO I**

#### **DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES**

**Art. 1º** – Este Regulamento tem por finalidade estabelecer normas para o Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira.

Parágrafo único - O TCC é requisito indispensável à integralização curricular.

**Art. 2º** – O TCC, atividade curricular integrante dos currículos do Curso de Licenciatura em Pedagogia, é obrigatório. As componentes curriculares TCC I, TCC II e TCC III têm por objetivo proporcionar ao estudante experiência em pesquisa necessária ao bom desempenho profissional.

**Art. 3º** – O TCC será elaborado individualmente, sobre problemas de natureza social, filosófica e política nos campos da Pedagogia, com ênfase na perspectiva epistêmica da África e levando em consideração as experiências nos Laboratórios de Pesquisa ligados a Licenciatura em Pedagogia, tendo por princípio a sua relevância social e científica.

**§ 1º** Serão aceitas como modalidades de TCC: monografia, artigo científico ou produções imagéticas (vídeo, fotografia, etc. que deverão vir acompanhadas de produção textual que as fundamentem teórico-metodologicamente).

**§ 2º** As produções textuais deverão seguir as normas de escrita acadêmicas estabelecidas pela ABNT.

**§ 3º** O TCC deverá obedecer às normas éticas da pesquisa científica, sendo o estudante e o orientador o responsável pelo cumprimento desta norma. Quando necessário, após validação do projeto de pesquisa pelo orientador, o estudante deverá buscar as condições para sua execução, seja pela autorização do comitê de ética, ou por termo de consentimento livre das instituições ou sujeitos envolvidos na pesquisa.

**§ 4º A modalidade Artigo Científico pressupõe** rigor científico na revisão de literatura e na fundamentação metodológica, bem como obediência às regras éticas da pesquisa e o esmero com as normas da língua portuguesa. Este deve dispor de no mínimo 15 páginas e ter sido, preferencialmente publicado em revistas indexadas.

**Art. 4º** – Cada orientador deverá ter, em cada período letivo, até 6 (seis) trabalhos orientados. Somente em casos especiais, e conforme Projeto Político Pedagógico do curso, poderá exceder este número, desde que seja imprescindível e não comprometa a qualidade do trabalho, sob aprovação do colegiado de curso.

## **TÍTULO II**

### **SEÇÃO I**

#### **DA ORGANIZAÇÃO**

**Art. 5º** – As disciplinas TCC I, TCC II e TCC III compreenderão atividades de Orientação, Acompanhamento e Avaliação do Trabalho de Conclusão de Curso.

## **TÍTULO II**

### **SEÇÃO II**

#### **DA ESTRUTURA FUNCIONAL DO TCC**

**Art. 7º** – A estrutura funcional do TCC compreende:

I- Colegiado de curso;

II- Coordenador de curso;

III- Professor-Coordenador da disciplina de TCC;

IV- Professor orientador.

## **TÍTULO II**

### **SEÇÃO III**

#### **DAS ATRIBUIÇÕES DO COLEGIADO DE CURSO**

Art. 8º - Ao Colegiado do Curso de Licenciatura em Pedagogia compete:

- I. Tendo como agente interlocutor e de apoio o coordenador de TCC, publicar, com antecedência mínima de 15 (quinze) dias, o local, o horário e a data de entrega do TCC pelo aluno;
- II. Tendo como agente interlocutor e de apoio o coordenador de TCC, providenciar encaminhamento à Biblioteca Central de cópia do TCC aprovado, segundo as normas estabelecidas neste documento;
- III. Tendo como agente interlocutor e de apoio o coordenador de TCC, manter banco de dados atualizado dos Trabalhos de Conclusão de Curso aprovados, bem como *linhas de pesquisa* dos professores orientadores;
- IV. Tendo como agente interlocutor e de apoio o coordenador de TCC, colaborar, sempre que necessário, com o Professor Orientador, no que diz respeito aos contatos com instituições públicas, privadas e de terceiro setor a fim de viabilizar o acesso ao material de referência para a pesquisa, durante a elaboração do TCC pelo aluno.

## **TÍTULO II**

### **SEÇÃO IV**

#### **DAS ATRIBUIÇÕES DO PROFESSOR COORDENADOR DAS DISCIPLINAS TCCs**

**Art. 9º –** São atribuições do Professor – Coordenador do TCC:

I- Se constituir em agente interlocutor e de apoio da Coordenação e do Colegiado do curso de Pedagogia no que tange ao processo de elaboração, supervisão e apresentação do TCC.

II - Coordenar o processo da composição das bancas examinadoras e definir o cronograma de apresentação do TCC;

III - Orientar os alunos sobre a sistemática normativa do TCC;

III- Executar e/ou supervisionar as decisões administrativas e medidas necessárias ao efetivo cumprimento deste Regulamento e das deliberações do Colegiado de Curso;

IV- Sugerir à Coordenação do Curso e do Colegiado medidas que visem ao aprimoramento das atividades do TCC;

V- Auxiliar a Coordenação do Curso nas reuniões com os Professores-orientadores com vista à melhoria do processo do TCC.

VI- Cabe ao coordenador de TCC criar instrumentais que facilitem o acompanhamento orientação, supervisão e apresentação do TCC.

## **TÍTULO II**

### **SEÇÃO V**

#### **DAS ATRIBUIÇÕES DO PROFESSOR ORIENTADOR DO TCC**

**Art. 10<sup>o</sup>** – Ao Professor Orientador compete:

I- Frequentar as reuniões pertinentes ao TCC;

II- Orientar a elaboração do TCC em encontros periódicos, previamente agendados com o orientando;

III- Ler e acompanhar as versões preliminares e sugerir ao aluno refazer ou completar os itens que se fizerem necessários;

IV- Participar de bancas de apresentação de TCC para as quais estiver designado(a);

V- Entregar ao Coordenador de TCC após a realização de cada banca examinadora todas as fichas de avaliação e a Ata assinada pelos membros da banca;

VI- Cumprir e fazer cumprir as normas vigentes ao TCC.

**Art. 11<sup>o</sup>** – Os Professores Orientadores serão, obrigatoriamente, do quadro docente do Instituto de Humanidades e Letras da UNILAB.

## **TÍTULO II**

### **SEÇÃO VI**

#### **DAS ATRIBUIÇÕES DO ALUNO DE TCC**

Art. 11º – São atribuições do aluno em fase de conclusão de TCC:

I- Frequentar as reuniões convocadas pelo Coordenador de Curso ou pelo seu orientador e/ou co-orientador (se houver) nos horários pré-estabelecidos;

II- Manter contatos, no mínimo mensais, com Professor Orientador para discussão e aprimoramento de sua pesquisa, devendo justificar eventuais faltas;

III- Cumprir os prazos estabelecidos pelo Coordenador de Curso ou Coordenador do TCC, para entrega de projetos, relatórios parciais e a versão final do TCC;

IV- Elaborar o projeto de pesquisa e a versão final do TCC de acordo com orientações do Orientador e as normas do regulamento previsto no Projeto Pedagógico do curso;

V- Submeter o TCC à avaliação prévia do Professor Orientador, no prazo mínimo de 30 (trinta) dias antes do final do período letivo visando obter deste as devidas correções e/ou sugestões;

## **TÍTULO II**

### **SEÇÃO VII**

#### **DA ORIENTAÇÃO DO TCC**

Art. 12º – Condução da orientação do TCC

§1º. É facultada a colaboração de professor co-orientador do TCC, interno ou externo ao Curso de Humanidades, desde que indicado pelo orientador, membro do corpo docente do Curso;

§2º. Cabe ao Professor Orientador de TCC acompanhar os procedimentos da pesquisa até a redação final e garantir o caráter público da defesa do trabalho, sempre averiguando a obediência às regras éticas da pesquisa e o esmero com as normas da língua portuguesa e da ABNT.

Art. 13º – O estudante da Licenciatura em Pedagogia terá um orientador, escolhido entre os docentes do Curso de Pedagogia, que constará de uma relação organizada anualmente pela Coordenação de Curso, sendo ouvidas as preferências do aluno.

§1º – O orientador indicado deverá manifestar prévia e formalmente a sua concordância.

§2º – De acordo com a natureza do trabalho, poderá ser designado um co-orientador para o mesmo aluno. O prazo máximo para designação e registro de co-orientação será de 3 (três) meses contados a partir do ingresso do aluno na disciplina TCC II.

§3º – O co-orientador é definido como sendo aquele docente ou pesquisador, com título de mestre ou doutor ou equivalente, chamado a contribuir com competência complementar àquela do orientador, considerada necessária à realização do projeto acadêmico do aluno.

§4º – O professor orientador ou co-orientador poderá declinar da orientação de um aluno em prazo limite de 30 dias antes da defesa, o que deverá ser feito através de justificativa escrita ao Coordenador do Curso.

§5º – Ao estudante é concedido o direito de pleitear mudança de orientador, mediante requerimento justificado, dirigido ao Coordenador, cabendo ao Colegiado do curso de Pedagogia o julgamento do pedido.

### **TÍTULO III**

#### **SEÇÃO I**

#### **DA AVALIAÇÃO**

##### **Art. 14º - Da defesa do TCC**

§1º. A defesa do TCC, que será pública, deverá ocorrer até o último dia do período letivo em que se matriculou o aluno, conforme calendário da UNILAB;

§2º. O estudante deverá entregar à Coordenação do TCC, no prazo mínimo de 15 (quinze) dias anteriores à data prevista para a defesa, carta do professor orientador asseverando que o trabalho será submetido à banca examinadora, com indicação de data e horário da defesa e dos nomes dos membros que comporão a comissão examinadora;

§3º. Caberá ao aluno a distribuição da cópia final do trabalho à banca examinadora;

§4.º Caberá à Coordenação do TCC providenciar o local para a defesa, em conformidade com a data e o horário estipulado em carta prévia do orientador, a ata da defesa e a declaração de participação dos membros da banca no exame de qualificação do aluno;

§5º. Na defesa do trabalho, o aluno terá um tempo máximo de 20 (vinte) minutos para apresentar seu trabalho, ao que se seguirá arguição pela banca examinadora, que definirá de comum acordo os procedimentos adotados.

##### **Art. 15º - Da banca examinadora do TCC**

§1º. A banca será composta dos seguintes membros:

I- professor-orientador (presidente);

dois professores examinadores, um deles, obrigatoriamente, membro do corpo docente do IHL, podendo o segundo examinador ser um membro externo ao Instituto ou o co-orientador, quando houver;

II- a composição da banca examinadora indicará um professor suplente, pertencente ao corpo docente do Instituto de Humanidades e Letras;

§2º. Caberá ao orientador formalizar o convite aos membros da banca examinadora;

§3º. É da responsabilidade da Comissão Examinadora averiguar a obediência às regras éticas da pesquisa, cabendo comunicar por escrito à Coordenação de TCC qualquer deslize verificado;

Art. 16º - Membros da banca examinadora devem atribuir nota de avaliação, de zero a dez, ao Trabalho de Conclusão de Curso, levando-se em consideração:

I- Os aspectos relativos ao conteúdo, considerando a profundidade da pesquisa;

II- Seu aspecto redacional, considerando a linguagem, coerência e coesão textual;

III- A capacidade de análise e síntese;

IV- A relevância significativa e científica do tema;

VI- A apresentação do aluno, nos aspectos de clareza, fluência e coerência com o trabalho escrito.

§1º - Se no dia da apresentação do TCC, a Banca Examinadora considerar que o trabalho necessita de melhorias, poderá sugerir que o aluno o reapresente no prazo de 15 dias.

Art. 17º – Até 15 dias, após apresentação, o aluno deverá realizar as correções sugeridas pela Banca examinadora e entregar um exemplar do TCC à Coordenação do curso, acompanhada de uma cópia em formato digital e uma declaração do orientador de que o trabalho de correção foi realizado, sendo esta, uma exigência para a diplomação do aluno.

Art. 18º - O estudante que não entregar o TCC ao Professor-orientador, no prazo por ele estabelecido, ou não comparecer para sua defesa oral na data marcada, está reprovado na disciplina relativa à orientação de TCC.

Art. 19º- Da avaliação e atribuição de notas

§1º. Para efeitos de avaliação e atribuição de nota, a banca examinadora deverá levar em consideração, quando da apreciação do trabalho, a qualidade acadêmica, o domínio apropriado da língua portuguesa, a inserção do trabalho em tema ou linha de pesquisa das Humanidades e a correta adequação entre referencial teórico-metodológico e a pesquisa empreendida pelo aluno;

§2º. Cada membro da banca deverá atribuir nota individual e nominal, que constará da ata da defesa e da folha de rosto de monografia;

§3º. A nota do TCC será resultado da média aritmética das notas atribuídas pelos membros da banca, variando de 0 (zero) a 10,0 (dez), sendo o 10,0 (dez) reservado aos trabalhos de excelência;

§4º. Será considerado aprovado e apto à colação de grau o aluno que obtiver média igual ou superior a 7,0 (sete);

§5º. Será considerado reprovado na disciplina de TCC o aluno que obtiver média inferior a 7,0 (sete) na defesa do Trabalho;

§6º. Toda e qualquer verificação comprovada de plágio implica em reprovação automática do aluno, cabendo ao presidente da comissão examinadora do trabalho, quando verificado o delito, apresentar relatório circunstanciado, assinado por todos os membros da banca, à Coordenação do TCC e este encaminhará à Coordenação do Curso de Pedagogia que tomará as providências cabíveis conforme legislação vigente;

§7º. É responsabilidade do professor orientador (presidente da comissão examinadora) preencher a ata da defesa e entregá-la à Coordenação de TCC, indicando a nota atribuída individualmente pelos membros da Banca, a média final do aluno e fazendo constar a assinatura dos professores membros da comissão e do aluno autor da monografia.

## **TÍTULO IV**

### **SEÇÃO I**

#### **DO DEPÓSITO DO TCC**

Art. 20º– São norma para o depósito do TCC

§1º. Defendido, aprovado e feitas as devidas correções ao TCC, o aluno deverá depositar uma cópia impressa e uma cópia em formato eletrônico do TCC, assim como declaração do orientador de que as correções foram feitas na Coordenação do Curso.

I. O depósito deverá ocorrer até o último dia previsto no calendário da UNILAB para a realização dos exames finais do trimestre letivo em pauta;

II. A cópia impressa deve vir adequadamente assinada pela Banca Examinadora;

§2º. Não se aceitará, em nenhuma hipótese, o depósito do TCC sem a documentação referida, incluída a ata da defesa.

Art. 21º - Qualquer documento relacionado à conclusão do Curso e à aprovação do TCC só poderá ser expedido pela Coordenação do Curso de Pedagogia, incluída a ata da defesa (preenchida pelo orientador) e a declaração de participação dos professores membros da Banca examinadora, com carimbo e assinatura do Coordenador do Curso.

Art. 22º - Em nenhuma hipótese será autorizado o ‘aproveitamento’ de créditos tendo em vista a dispensa da disciplina “TCC”.

## **TÍTULO V**

### **SEÇÃO I**

#### **DAS DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS**

**Art. 23º** – Os casos omissos serão resolvidos pelo Colegiado do Curso de Graduação em Pedagogia, ouvidos o Professor Coordenador de TCC, o Professor Orientador e o Orientando.

**Art. 24º** – Este Regulamento entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

## 25. Bibliografia Consultada

CAVALLEIRO, Eliane. Do Silêncio do lar, ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

\_\_\_\_\_. Técnica, Espaço, Tempo: globalização e meio técnico-científico informacional. Editora HUCITEC, São Paulo, 1996

\_\_\_\_\_. A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção- São Paulo. :Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

Brandão, Maria de Azevedo (organizadora) Milton Santos e o Brasil: territórios e lugares, São Paulo. Editora Perseu Abramo, 2004.

CIAD – Conferência de Intelectuais da África e da Diáspora. (II CIAD) Salvador – Bahia, 2006.

CUNHA Júnior, Henrique. Geometria, Geometrização e Arte Afro – Islâmica. Revista Teias v. 14 • n. 34 • 102-111 • (2013): Os 10 anos da Lei 10.639/2003 e a Educação

DIOP, Cheik Anta. The Cultural Unity of Black Africa: The Domains of Patriarchy and of Matriarchy in Classical Antiquity. Pareis: PresenceAfricaine, 1964.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Brasília, MEC, 2004

Diretrizes Gerais da UNILAB, 2010.

DOMINGOS, Luís Tomás. Artigo Desafios da Educação na África: Moçambique e sua busca por alteridade. Livro Cá e Acolá: experiências e debates multiculturais (org) Gledson Ribeiro de Oliveira, Jeannette Filomeno Pouchain Ramos e Bruno Okoudowa .et al... –Fortaleza: Edição UFC, 2013. pp. 58 - 86

GADOTTI, Moacir. Convite à Leitura de Paulo Freire. Editora Scipione, SP. 2010

MUNANGA, Kabengele. NEGRITUDE. Usos e Sentidos. - São Paulo. Editora ÁTICA,

na África. -Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Ed. UFRJ, 2003.

LIBÂNEO. José Carlos. Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente. 10ª Ed. São Paulo, Cortez, 2007.

Revista Vozes dos Vales da UFVJM: Publicações Acadêmicas – MG – Brasil – Nº 01 – Ano I – 05/2012 Reg.: 120.2.095–2011 – PROEXC/UFVJM – [www.ufvjm.edu.br/vozes](http://www.ufvjm.edu.br/vozes)) 1988. (Série Princípios).

GIL, Antônio Carlos. Didática do ensino superior. 1ª Ed. São Paulo: Atlas, 2013.

SANTOS, Milton Território e sociedade: entrevista com Milton Santos. 2º Ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.

SILVA, Alberto da Costa e. Um rio chamado Atlântico: a África no Brasil e o Brasil

SILVA. T.T., Identidades Terminais, Vozes, Petrópolis, 1996, p.173

## **Apêndice**

### **Contextualização da Instituição de Ensino Superior – IES**

#### **1.1 Nome da IES**

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB

#### **1.2 Endereço**

Av. da Abolição, nº 3 – Centro – Redenção – CE

CEP 62790 – 000

#### **1.3 Documento de Criação da IES:**

Lei Federal nº 12.289, de 20 de julho de 2010.

#### **1.4 Perfil e Missão da IES**

A criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB se insere no contexto da expansão da educação superior no Brasil, a partir do aumento de investimentos em ciência, tecnologia e cultura e do número de instituições federais de educação superior (ampliação das existentes e criação de novas unidades), é um dos eixos centrais da política educacional do governo brasileiro. Nesse sentido, o programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais - Reuni, constitui um dos mais importantes e inovadores programas voltados à recuperação do sentido público e compromisso social da educação superior, dada sua orientação de expansão com qualidade e inclusão.

A instalação da comissão de implantação da UNILAB, em outubro de 2008 pelo Ministério da Educação (MEC), e a sanção presidencial da lei nº 12.289, de 20 de julho de 2010, que dispõe sobre a criação da universidade, espelha concretamente essa política.

No entanto, a instalação da UNILAB na cidade de Redenção, no Ceará, marco nacional por seu pioneirismo na libertação de escravos, não representa apenas o

atendimento das metas do reuni em seu objetivo de promover o desenvolvimento de regiões ainda carentes de instituições de educação superior no país - como é o caso do maciço do Baturité, onde será instalada. Ela aponta também para um encontro da nacionalidade brasileira com sua história, à medida que terá por foco tornar-se um centro de pesquisa e formação de jovens brasileiros em interação com estudantes de países onde também se fala a língua portuguesa.

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

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

Atualmente a UNILAB está dividida em 5 (cinco) Áreas:

- Ciências Sociais Aplicadas;
- Formação Docente;
- Humanidades e Letras (o curso possibilitará a partir de 2014 quatro terminalidades: pedagogia, sociologia, antropologia e História);
- Saúde Coletiva;
- Desenvolvimento Rural.

Nestas Áreas são ofertados, atualmente, 7 (sete) cursos presenciais de graduação:

- Administração Pública;
- Agronomia;
- Bacharelado em Humanidades;
- Ciências da Natureza e Matemática;
- Enfermagem;

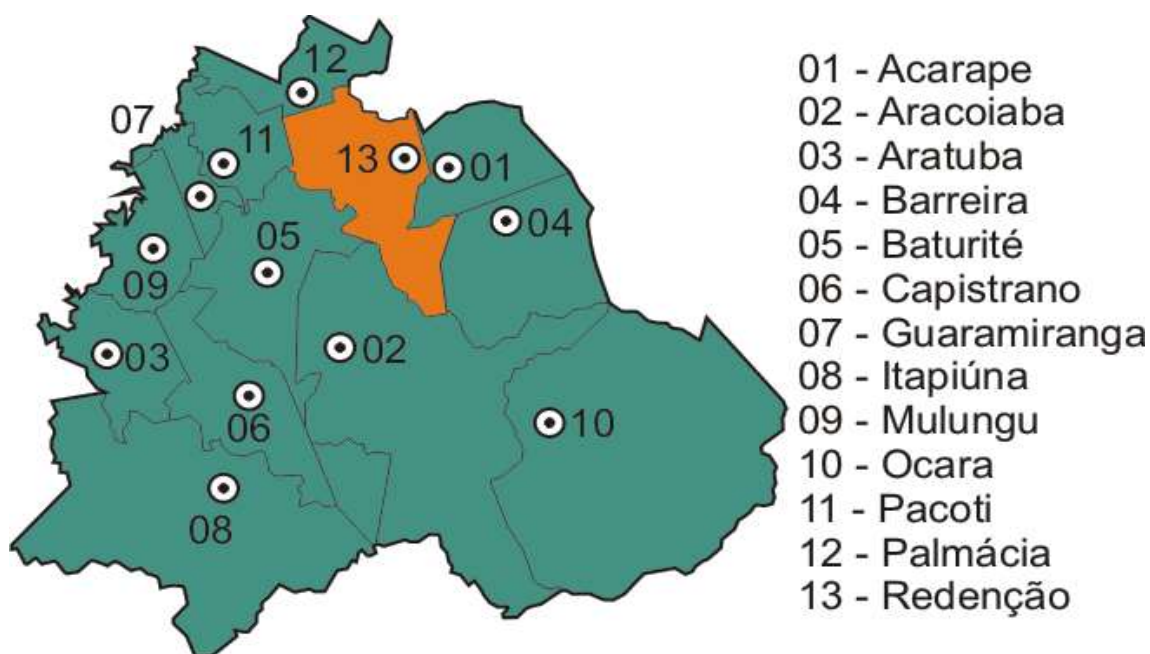
- Engenharia de Energias;
- Letras.

### 1.5 Dados Sócio Econômicos da Região do Maciço de Baturité

A UNILAB tem seu principal campus brasileiro na cidade de Redenção, localizada na região do maciço do Baturité<sup>5</sup>, junto à serra de Guaramiranga, no Estado do Ceará.

Além de seu campus principal, a UNILAB pretende implantar uma rede de unidades a fim de atender às demandas dos municípios da região do Maciço do Baturité e de seu entorno, com extensão às demais localidades do estado e do Nordeste brasileiro.

#### MUNICÍPIOS DA REGIÃO DO MACIÇO DO BATURITÉ/CE



<sup>5</sup> A cidade de Redenção foi pioneira na abolição da escravidão no Brasil, em 1883. Localiza-se a 72km da capital do estado do Ceará, Fortaleza, que se comunica diretamente por via aérea e marítima com a África e Portugal.

O território do Maciço de Baturité, objeto deste estudo, ocupa uma área de 4.820 Km<sup>2</sup> e do ponto de vista do planejamento macrorregional abrange treze municípios: Acarape, Aracoiaba, Aratuba, Barreira, Baturité, Capistrano, Itapiúna, Guaramiranga, Mulungu, Ocara, Pacoti, Palmácia, e Redenção. Para efeito deste trabalho foram incluídos outros dois: Guaiuba e Caridade, ambos filiados à Associação dos Municípios do Maciço de Baturité (AMAB). A região possui, ainda, vários distritos e vilas originários da época de colonização da região e que guardam referências de grande importância para as tradições e para o patrimônio histórico do Ceará.

A população de 274.634 habitantes tem densidade média de 57 habitantes por quilômetro quadrado e cerca de 64,5% da população reside em localidades urbanas, com 35,5% na zona rural, refletindo o processo de urbanização do Brasil nas últimas décadas (IPECE, 2010). É possível verificar um crescente movimento de migração da zona rural em direção à periferia dos núcleos urbanos, começando a configurar processo de favelização desse contingente populacional egresso de áreas rurais.

O setor terciário, associado a receitas institucionais (previdência social e emprego público), ao comércio e, mais recentemente, ao desenvolvimento do turismo, representa setorialmente a parcela mais significativa do PIB regional, atingindo cerca de 73% do seu valor total.

A dimensão da região pode ser observada pelo seu PIB que, em 2005, totalizou R\$ 340 milhões, pelos serviços (73%), pela indústria (15%), pela agropecuária (12%).