



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE  
PERNAMBUCO

Campus Recife – Diretoria de Ensino

Departamento Acadêmico de Cursos Superiores

Curso de Licenciatura em Geografia

ALICE MARTINS DA SILVA SOARES DE OLIVEIRA

**EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E FORMAÇÃO DOCENTE  
INICIAL: perspectivas e desafios do curso de Licenciatura em Geografia do  
IFPE – Campus Recife**

Recife-PE  
2022

ALICE MARTINS DA SILVA SOARES DE OLIVEIRA

**EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E FORMAÇÃO DOCENTE  
INICIAL: perspectivas e desafios do curso de Licenciatura em Geografia do  
IFPE – Campus Recife**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – Campus Recife, como requisito para a obtenção do título de Licenciado em Geografia.

Orientadora: Profa. Ma Clézia Aquino de Braga  
Coorientador: Prof. Me. Nielson da Silva Bezerra

Recife-PE  
2022

Ficha elaborada pela bibliotecária Maria do Perpétuo Socorro  
Cavalcante Fernandes CRB4/1666

O48e

2022 Oliveira, Alice Martins da Silva Soares de

Educação das relações étnico-raciais e formação docente inicial: perspectivas e desafios do curso de Licenciatura em Geografia do IFPE- Campus Recife. / Alice Martins da Silva Soares de Oliveira. --- Recife: A autora, 2022.

102f. il. Color.

TCC (Curso de Licenciatura em Geografia) – Instituto Federal de Pernambuco, Departamento Acadêmico de Cursos Superiores - DACS, 2022.

Inclui Referências e Anexos.

Orientadora: Professora Msc. Clézia Aquino de Braga.

Coorientador: Professor Msc. Nielson da Silva Bezerra.

1. Geografia- Estudo e ensino. 2. Formação de professores. 3. Currículos. 4. Educação Antirracista. I. Braga, Clézia Aquino de (orientadora). II. Bezerra, Nielson da Silva. III. Instituto Federal de Pernambuco. IV. Título.

CDD 910 (21ed.)

ALICE MARTINS DA SILVA SOARES DE OLIVEIRA

**EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E FORMAÇÃO DOCENTE  
INICIAL: perspectivas e desafios do curso de Licenciatura em Geografia do  
IFPE - Campus Recife**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – *Campus Recife*, como requisito para a obtenção do título de Licenciada em Geografia.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado e em 10 de fevereiro de 2022 pela Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Ms. Clézia Aquino de Braga (IFPE/CGEO)  
Orientadora  
Mestre em Geografia – UFPE

---

Prof. Ms. Nielson da Silva Bezerra (IFPE/CGEO)  
Coorientador  
Mestre em Educação – UFPE

---

Prof<sup>a</sup>. Ms. Ana Alice Freire Agostinho (IFPE – Campus Barreiros)  
Examinadora Externa  
Mestra em Educação – UFPE

---

Prof. Dr. Wedmo Teixeira Rosa (IFPE/CGEO)  
Examinador Interno  
Doutor em Geografia – UFPE

Recife – PE

2022

Dedico este trabalho a minha vó Hosana, que sempre me apoiou e esteve sonhando meus sonhos junto a mim. Ela, que além de todo o amor e zelo sempre quis que eu fosse feliz e conquistasse os meus sonhos. Essa vitória é em primeiro lugar dela, que com toda grandiosidade do seu amor e da sua garra me ajudou a vencer. Em cada uma das minhas vitórias ela vem vencendo comigo.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente agradeço a Deus por me permitir chegar até aqui, me dando forças, sabedoria e discernimento. Ele que além de me manter de pé durante esse processo, também me guiou em todas as decisões necessárias e que se não fosse por sua permissão e vontade eu não estaria realizando tal feito.

Agradeço de todo meu coração e com todo o grau de importância que ela merece a minha vó Hosana que sempre esteve comigo em todos os meus momentos e que nunca deixou de me apoiar, sempre incentivando que eu fosse atrás dos meus sonhos sem medo. Essa mulher é meu pilar de tudo e a quem gostaria de expressar nesse momento meu muito obrigada por tudo o que fez por mim, se hoje eu cheguei até aqui é porque a senhora caminhou sempre ao meu lado, me levantando e mostrando que eu conseguiria ir além.

Coloco sob esses agradecimentos minha mãe, meu pai, meus irmãos e toda minha família, que se sempre esteve comigo me apoiando, amando e buscando construir em mim a importância dos estudos para mudar a minha realidade.

Gratidão aos que corporalmente se encontram presentes e aos que não se encontram mais fisicamente, mas que tenho a certeza que continuam a olhar por mim lá do céu. Vó Dena, vovô Manoel, padrinho Fá, Vovô Severino, vovó Maria, Tia Gilma, Tia Têca e minha prima Magda, espero que daí do alto vocês estejam felizes com a pessoa que estou me tornando e com o que venho construindo, porque em tudo ponho a presença e a gratidão pelo que fizeram por mim e todo o amor que me deram.

Gostaria de expressar o meu eterno agradecimento à professora Clézia e ao professor Nielson por terem aceitado a missão de me orientar nesse processo e por tudo o que fizeram por mim ao decorrer de todo o curso. Nunca esquecerei do carinho e da compreensão que sempre tiveram comigo, vocês foram fundamentais para que eu chegasse até aqui, pois no momento mais difícil que já enfrentei os senhores me apoiaram e me transmitiram segurança de que tudo ficaria bem.

Ao meu parceiro nessa jornada, Daniel, não tenho formas de expressar o quanto você foi fundamental nesse trabalho que marca tantas coisas na minha vida. Você esteve comigo segurando minha mão, me ajudando a não desistir e sempre me lembrando que eu era capaz. Sempre lembrarei e serei eternamente grata pelas

madrugadas em que você se preocupou comigo e me ajudou para que tudo ficasse bem. Trago você nessa conquista.

Esse trabalho não é uma conquista só minha, mas de todos mencionados e evidencio aqui o papel dos meus amigos Daniel, Carlos, Ayrton, Fernando e Gabriel por terem tornado a experiência da graduação mais leve e com mais sorrisos. Vocês me ensinaram o verdadeiro sentido da amizade e me recordarei sempre de tudo o que passamos juntos nesses quase 5 anos de curso.

Ruthinha, Karen, Inha, Bruninha, Dani e Ruanda a vocês minhas melhores amigas gostaria de dizer: “gente, eu consegui!!!”. A menina cheia de inseguranças tá terminando a faculdade e isso tem o amor, o incentivo e o carinho de vocês por mim. Eu venço e vocês vencem comigo.

Dedico também esses agradecimentos ao Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco pela oportunidade de estar realizando o sonho de me graduar, a instituição além de me abrir as portas também me forneceu uma educação de qualidade e todo o suporte necessário para minha formação. Incluo nesses agradecimentos todos os meus professores do IFPE e de todo o meu percurso até aqui, pois sem os ensinamentos deles hoje eu não estaria caminhando para seguir a docência. Evidencio aqui a participação e contribuição do professor Wedmo, que além de todo suporte e direcionamento que me deu durante o curso, também foi essencial na minha caminhada com a temática pesquisada e na minha construção deste trabalho. Ele além de dá sugestões para melhorar a qualidade deste material também me deu muito apoio emocional.

E obrigada aos meus colegas de curso por terem vivenciado esse caminho comigo, tenham a certeza de que aprendi muito com todos vocês: Natália, João Marcelo, Edenize, Deyse, Karol, Hélder, Jacke, Marllinha, Laís e todos os outros que passaram pelo curso, com que vivi tantas coisas inesquecíveis.

Concluo agradecendo a todos que contribuíram direta ou indiretamente com a realização desse trabalho, pois a participação de cada um tornou essa pesquisa possível, como a professora Ana Alice que participou da minha banca de qualificação do TCC, serei eternamente grata.

Muito obrigada aos negros e negras que vieram antes de mim. Não serei a última.

## RESUMO

O objetivo principal desta pesquisa foi compreender e sistematizar as perspectivas e desafios de estudantes e professores no contexto da formação docente inicial sobre a educação das relações étnico-raciais no curso de licenciatura em geografia. Esse foco de investigação foi construído a partir do reconhecimento da importância desta temática para a formação de professores em geografia e para o fortalecimento de uma educação democrática e que de fato reconheça a multiculturalidade do povo brasileiro. Neste contexto apontamos os avanços e os desafios existentes nos estudos sobre os elementos históricos, culturais e sociais dos povos negros e indígenas apresentados durante o processo da formação de professores na Licenciatura de Geografia do IFPE - Campus Recife. Este estudo utiliza a abordagem metodológica qualitativa e como procedimento de coleta de dados foi adotada a pesquisa participante apoiada na revisão bibliográfica, estudo documental, entrevista semiestruturada e análise de questionário com perguntas abertas e fechadas. Os estudos no campo das relações étnico-raciais na educação apontam que, apesar dos avanços no campo legal representados pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e do aumento dos estudos desta temática, ainda estamos longe da efetivação do arcabouço legal e conseqüentemente de uma educação que respeite nossa diversidade étnico-racial em sua plenitude. Nossos dados identificaram uma nítida evolução da presença da educação das relações étnico-raciais no Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em geografia do IFPE (campus Recife), embora o atual contexto de desafios nos provoque para ampliar ainda mais estas conquistas. A análise das entrevistas com docentes e estudantes apontam para uma evolução na presença de conteúdos relacionados a educação das relações étnico-raciais, mas também apontam a necessidade de aperfeiçoamento das práticas didáticas pedagógicas e maior presença destes conteúdos na geografia humana, na geografia física bem como na área da educação. A educação geográfica tem um grande potencial para enfrentar o racismo que ainda frequenta nossas salas de aulas. Os resultados aqui encontrados apontam e reforçam esse achado científico.

Palavras-chave: Currículo. Educação Geográfica. Educação Antirracista. Formação de professores

## ABSTRACT

Our research aims to understand and systematize the perspectives and challenges of students and teachers in the context of initial teacher training on the education of ethnic-racial relations in the degree course in geography. This research focus was built from the recognition of the importance of this theme for the training of teachers in geography and for the strengthening of a democratic education that in fact recognizes the multiculturalism of the Brazilian people. In this context, we point out the advances and challenges existing in the studies on the historical, cultural and social elements of black and indigenous peoples presented during the process of teacher training in the degree in Geography of the IFPE - Campus Recife. This study uses a qualitative methodological approach and, as a data collection procedure, a participatory research was adopted, supported by a literature review, documental study, semi-structured interview and analysis of a questionnaire with open and closed questions. Studies in the field of ethnic-racial relations in education indicate that, despite advances in the legal field represented by laws 10,639/2003 and 11,645/2008 and the increase in studies on this theme, we are still far from the effectiveness of the legal framework and, consequently, from a education that respects our ethnic-racial diversity in its fullness. Our data identified a clear evolution of the presence of the education of ethnic-racial relations in the Pedagogical Project of the degree in geography of the IFPE campus Recife, although the current context of challenges provokes us to expand these achievements even more. The analysis of interviews with teachers and students point to an evolution in the presence of contents related to the education of ethnic-racial relations, but also point to the need to improve pedagogical didactic practices and a greater presence of these contents in human geography, physical geography as well as in the field of education. Geographic education has great potential to address the racism that still haunts our classrooms. The results found here point to and reinforce this scientific finding.

**Keywords:** Curriculum. Geographic Education. Anti-racist Education. Teacher training.

## LISTA DE FIGURAS

**Figura 1**-Indígenas acompanhando, na galeria, a sessão da Constituinte.....38

## LISTA DE GRÁFICOS

|  |    |
|--|----|
| <b>Gráfico 1-</b> Perfil social dos estudantes do sexto período da Licenciatura em Geografia do IFPE (Campus Recife).....  | 75 |
| <b>Gráfico 2-</b> Perfil social dos estudantes do quarto período da Licenciatura em Geografia do IFPE (Campus Recife)..... | 77 |
| <b>Gráfico 3-</b> Componentes que realizaram discussões sobre a temática segundo os discentes do sexto período.....        | 79 |
| <b>Gráfico 4-</b> Componentes que realizaram discussões sobre a temática segundo os discentes do quarto período.....       | 80 |
| <b>Gráfico 5-</b> Percepção do sexto período sobre a presença da abordagem crítico-reflexiva na ementa.....                | 83 |
| <b>Gráfico 6-</b> Percepção do quarto período sobre a presença da abordagem crítico-reflexiva na ementa.....               | 84 |

## LISTA DE QUADROS

|   |    |
|---|----|
| <b>Quadro 1</b> -Os saberes dos docentes para Tardif .....  | 31 |
| <b>Quadro 1</b> -Os saberes docentes na visão de Pimenta .....  | 33 |
| <b>Quadro 3</b> -Perfil do curso de Licenciatura em Geografia .....   | 44 |
| <b>Quadro 4</b> -Competências propostas pelo Projeto Pedagógico de Curso para o estudante egresso .....   | 44 |
| <b>Quadro 5</b> -Formação e tempo de exercício dos professores entrevistados da Licenciatura em Geografia do IFPE-campus Recife, PE–2021 .....                          | 47 |
| <b>Quadro 6</b> -A discussão da Educação das Relações Étnico-raciais na formação dos(as) professores(as) de Geografia do IFPE- campus Recife, PE–2021.....              | 47 |
| <b>Quadro 7</b> -Discussão da temática étnico-racial na prática docente dos professores entrevistados da Licenciatura em Geografia do IFPE-campus Recife, PE–2021 ..... | 50 |
| <b>Quadro 8</b> - A importância da discussão Étnico-racial para a formação inicial no curso de Licenciatura em Geografia do IFPE -campus Recife, PE–2021 .....          | 53 |
| <b>Quadro 9</b> - Fatores que inviabilizaram a oferta de um componente curricular específico para temática indígena .....   | 62 |
| <b>Quadro 10</b> - Percepção dos docentes entrevistados sobre o perfil do futuro professor de Geografia formado pela matriz do PPC reformulado (2019) .....             | 65 |
| <b>Quadro 11</b> – Algumas possibilidades de discussão da temática Étnico-racial em áreas da Geografia física .....   | 82 |

## SUMÁRIO

|  |     |
|--|-----|
| <b>1 INTRODUÇÃO</b> .....  | 14  |
| <b>2 IDENTIDADE DOCENTE E AS RELAÇÕES ÉTNICOS-RACIAIS</b> .....  | 21  |
| 2.1 A construção da identidade docente na formação inicial.....  | 22  |
| 2.2 A Educação das Relações Étnico-raciais .....   | 24  |
| <b>3 A FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA: CONQUISTAS E DESÁFIOS</b> .....   | 29  |
| 3.1 Os saberes da formação docente: discussões e reflexões.....  | 30  |
| 3.2 A Educação das Relações Étnico-raciais no curso .....  | 34  |
| 3.3 A Educação das Relações Étnico-raciais no Curso de Licenciatura em Geografia: o olhar docente .....  | 46  |
| 3.3 O aporte teórico conceitual no ensino de Geografia e a Educação das Relações Étnico- raciais.....  | 68  |
| <b>4. A PERCEPÇÃO DOS DISCENTES QUANTO A PRESENÇA E IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DO IFPE</b> ..... | 72  |
| <b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....  | 89  |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....   | 95  |
| <b>ANEXOS</b> .....  | 100 |
| Anexo 1 - Matriz curricular do projeto pedagógico de curso 2014.....   | 100 |
| Anexo 2 - Matriz curricular do projeto pedagógico de curso 2019.....   | 101 |

## 1 INTRODUÇÃO

A educação das relações étnico-raciais passou a ser discutida no Brasil como política pública na década de 1990, depois de séculos de negação ao acesso de negros e indígenas, como também, o apagamento dessas populações no currículo escolar que sempre teve como propósito atender uma linha de construção curricular voltada à lógica de pensamento eurocêntrico. Nessa visão esses povos eram vistos como subalternos, marginalizados e, portanto, não existiam interesses de promover acessibilidades dos recursos básicos como educação a essa parte da sociedade, fato que resultou num descompasso social, econômico, territorial, e num contexto excludente, sobretudo, o desprezo das culturas, conhecimentos, técnicas e tradições desses grupos. Para que a sociedade futura vivencie uma ruptura desses obstáculos impostos é preciso política de mudança de mentalidade baseados em estudos, como o de Thebas:

[...] a educação das relações étnico-raciais constitui uma luta do Movimento Negro brasileiro pelo exercício do direito de ter acesso à educação e ao conhecimento, bem como o exercício pelo direito de igualdade de oportunidades e superação de todas as formas de preconceito, desigualdades ou racismo. (THEBAS et al. 2018, p.1)

Um longo caminho de resistências e lutas teve que ser percorrido para que hoje estas questões fossem discutidas nas instituições educacionais. Na realidade brasileira foi necessária a sanção de leis como as de nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 para que a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena fossem contempladas nos currículos escolares e discutidas obrigatoriamente nas salas de aula.

Devido aos vários anos de ensino centrado na história que foi contada pelos colonizadores, muitas gerações foram formadas por este pensamento. Então como mudar isso por meio do ensino de forma reflexiva e eficaz? Foi uma inquietação que surgiu no contexto formativo dos professores.

A formação docente é um dos meios possíveis para a desconstrução de um racismo estrutural na educação, e conseqüentemente na sociedade, uma vez que, educadores quando formados e contemplados com a temática em foco são mais

capazes de perceber e agir no combate às desigualdades e assim, possa propiciar um ensino mais humanizado. E a Geografia como ciência que estuda as relações da sociedade com o espaço geográfico, possui possibilidades de discussões que conduzem os estudantes a conhecerem e refletirem a importância dos povos africanos, afro-brasileiros e povos indígenas, atrelada às contribuições dos conhecimentos e técnicas desses grupos nos diferentes ramos da Geografia. Contribuindo com a desconstrução de achismos e estereótipos a respeito dessas populações e atuando no combate ao racismo sistêmico na sociedade brasileira.

Nesta pesquisa vamos conhecer tal realidade a partir do campo de pesquisa da Licenciatura em Geografia do IFPE – Campus Recife, identificando as perspectivas e desafios do curso segundo a percepção dos estudantes e professores quanto à formação e saberes voltados à educação das relações étnico-raciais, considerando também a pertinência da temática para esses discentes que futuramente serão professores em exercício.

O objeto do estudo que norteia todo este trabalho encontra-se na relação entre a formação de professores e a temática étnico-racial. Uma vez que a preocupação aqui é compreender o processo de formação docente, seus desafios, avanços e saberes pedagógicos na perspectiva dos estudantes e professores do curso e em relação a temática das relações étnico-raciais.

Quanto ao problema da pesquisa à questão específica que buscaremos investigar consiste em responder à pergunta chave: Quais são as dificuldades e perspectivas vivenciadas por docentes e discentes no curso de Licenciatura em Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) - Campus Recife, quanto à abordagem da temática da educação das relações étnico-raciais e sua pertinência para a formação docente? Assim, a discussão deste trabalho foi realizada a partir do que foi sobre a temática dentro do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do ano de 2019, comparando com o documento do ano de 2014.

Diante do exposto nosso objetivo geral consiste em Compreender e sistematizar as perspectivas e desafios de estudantes e professores no contexto da formação docente inicial sobre a Educação das Relações Étnico-raciais no curso de Licenciatura em Geografia.

Para alcançar esse grande objetivo geral formulamos três objetivos específicos, que se estruturam da seguinte maneira:

1. Contextualizar a temática étnico-racial suas complexidades e os impactos na formação docente inicial;
2. Analisar a partir de estudo documental as mudanças sobre a temática étnico-racial nos Projetos Pedagógicos de curso (2014-2019);
3. Sistematizar o olhar dos discentes e docentes do curso sobre o ensino da temática étnico-racial.

Diante da complexidade da temática a abordagem utilizada é qualitativa vista a necessidade de por meio de problematizações quanto ao objeto em estudo obter dados que aprofundam o conhecimento investigado, mostrando-se ideal para o cenário analisado. Já o procedimento metodológico adotado neste estudo é a pesquisa participante, onde a atuação do pesquisador se faz necessária, junto com sua interação com os sujeitos da pesquisa. Conforme Gil (2002), a pesquisa participante precisa desenvolver ainda que de forma teórica um plano de ação em sua atividade. Sendo assim, ela necessita buscar a relação da comunidade na análise de sua própria realidade e seus interesses, a procura de seus problemas e a necessidade de serem analisados e refletidos.'

Como procedimentos metodológicos para a obtenção de dados e análises necessárias foram utilizados a revisão bibliográfica, o levantamento documental, questionários objetivos com 13 (treze) questões, aplicados de forma online direcionados aos estudantes do curso. Além de três entrevistas semiestruturadas na modalidade remota, realizada com docentes do curso, através da plataforma Google Meet, onde o critério adotado para seleção dos professores entrevistados foi estarem ministrando componentes curriculares e suas especializações. Sendo assim, integrou esta parte metodológica do trabalho professores com especialidades acadêmicas em Geografia Humana, Geografia Física e Educação.

Inicialmente foram realizadas pesquisas e leituras em livros e artigos científicos para aprofundamento do procedimento teórico-conceitual. Com a inserção e debate de apontamentos relacionados aos conceitos de formação docente inicial e educação das relações étnico-raciais, levando em consideração os desdobramentos

no ensino de Geografia, sob as óticas das construções conceituais, literárias e documentais, atendendo ao primeiro objetivo traçado no trabalho.

Quanto ao levantamento documental foram analisados os Projetos Pedagógicos do Curso (PPCs) do curso de 2014 e 2019 do curso de Licenciatura em Geografia do IFPE – Campus Recife. Foi realizado com o intuito de alcançar o segundo objetivo específico a partir da concepção que cada documento tem sobre a temática. Sendo este documento um instrumento de caráter norteador e legal, que direciona o corpo docente do curso quanto à realização da inserção da temática em tela pelos diversos componentes curriculares existentes, sendo eles específicos para o debate do assunto em menção ou que abordem de forma secundária e diluída em suas devidas ementas. É esta ênfase na análise de documentos normativos que contribui para compreensão do contexto a ser estudado, partindo de uma pesquisa minuciosa.

A pesquisa documental, enquanto método de investigação da realidade social, não traz uma única concepção filosófica de pesquisa, pode ser utilizada tanto nas abordagens de natureza positivista como também naquelas de caráter compreensivo, com enfoque mais crítico. Essa característica toma corpo de acordo com o referencial teórico que nutre o pensamento do pesquisador, pois não só os documentos escolhidos, mas a análise deles deve responder às questões da pesquisa, exigindo do pesquisador uma capacidade reflexiva e criativa não só na forma como compreende o problema, mas nas relações que consegue estabelecer entre este e seu contexto, no modo como elabora suas conclusões e como as comunica. (SILVA et al, 2009, p.3)

Desta forma, cabe a autora da pesquisa ter a cautela e a responsabilidade de trazer para a reflexão as informações que são fundamentais aos resultados, sem influenciá-los com suas perspectivas e visões. Fazendo deste método apropriado para explorar de forma neutra os registros que conduziram parcialmente a um resultado real ou o mais fidedigno possível quanto ao cenário em análise, suas metas e problemáticas a serem sanadas.

Esta etapa de levantamento de dados contribuiu para que se tenha alcançado as informações correspondentes aos anseios do primeiro objetivo específico mencionado anteriormente. E tornando possível desenhar o perfil legal e curricular da Licenciatura em Geografia do IFPE quanto ao ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, assim como conhecer a identidade docente que pretende-se estimulada e desenvolvida segundo estes documentos.

Enquanto ao primeiro e terceiro objetivos específicos, estes foram atendidos por meio da aplicação de questionários online e entrevistas semiestruturadas. Os questionários foram desenvolvidos na plataforma *Google Forms* e aplicado aos estudantes da matriz curricular de 2018.1 que são contemplados pela vigência do PPC 2014 e com a turma de entrada em 2019.1, esta que já vivenciava os componentes curriculares atualizados referentes ao PPC do ano 2018.

Este procedimento apresentou-se viável uma vez que expõe a visão dos sujeitos que participam do cenário investigado e que compõem o público a qual esta pesquisa traz contribuições pertinentes, interpretando a inserção e importância da temática étnico-racial para os estudantes em formação. Segundo Carvalho et al. (2017) a viabilidade deste método de coleta consiste não apenas na capacidade de ampliar as informações sobre o assunto em tela, como também possibilita a obtenção desses dados por diversas plataformas e meios, sejam presencialmente ou por vias remotas.

Os questionários utilizados neste trabalho conduziram a compreensão quanto ao poder da abordagem das questões referentes à cultura e história negra e dos povos originários na formação de professores críticos e como é possível tratar estes assuntos em sala. Dados que viabilizam entender por trás do discurso do aluno desta licenciatura suas perspectivas a respeito do assunto e sua abordagem no curso, como também fazer uma identificação quanto aos desafios enfrentados por estes indivíduos.

Por fim, foram realizadas entrevistas semiestruturadas de forma remota com os professores formadores que estão atuantes no curso, para as quais foram elaborados questionamentos a respeito dos PPCs mencionados, a formação docente pela qual passou o entrevistado, o perfil docente que pretendesse desenvolver e perguntas a respeito da temática étnico-racial na Licenciatura de Geografia do IFPE.

Sendo a entrevista um diálogo entre dois ou um maior número de indivíduos participando, indagações são lançadas por um instigador que tem a função de entrevistador e mediador deste momento para que as pessoas entrevistadas tenham respostas que atinjam o objetivo de esclarecer dúvidas quanto a um tema específico.

A entrevista segundo Gil (1999, p. 117) “é a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que lhe interessam a investigação”. Sendo assim, a entrevista é um meio que proporciona esclarecimentos no contexto social, nos distintos saberes que serão disponibilizados ao conhecimento popular.

Contribuindo com Gil (1999), Minayo (1996) considera que a entrevista semiestruturada leva segurança ao pesquisador que está realizando-a, principalmente nos casos em que este ainda não tem maturidade na pesquisa. Tornando possível que ele realize a investigação de maneira mais simples e identifique nos diálogos as questões pertinentes a sua tese. Nessa direção o responsável pela entrevista guia a pessoa interrogada a responder de forma coesa e fidedigna para que o objetivo não passe por algum tipo de poluição de veracidade, interferindo assim no resultado.

A investigação sobre os resultados obtidos a partir desses métodos foi apurada através da análise de discurso, que de acordo com Foucault (2005) se refere a uma série de pontos que se apoiam no mesmo discurso, sendo composto por uma quantia de enunciados limitados que estabelecemos um conjunto de fatores para existir. Atendendo a necessidade deste trabalho de conhecer as perspectivas e anseios desses sujeitos com relação a temática proposta e sua inserção no curso.

Analisar o discurso aponta as contradições, demonstrando a brincadeira com as palavras que é possível fazer dentro dele; traz a tona a forma como o sujeito locutor pode fazê-lo, constrói corporeidade, ou lhes sede aparência (FOUCAULT, 2005).

Os principais capítulos dessa pesquisa foram divididos em três, onde o capítulo dois que virar a seguir foi intitulado ‘Identidade Docente e as Relações Étnico-raciais’, enquanto que o capítulo três traz como título ‘A formação docente no curso de licenciatura em geografia: conquistas e desafios’ e por fim o terceiro ponto foi nomeado como ‘a percepção dos discentes quanto à presença e importância da educação das relações étnico-raciais na licenciatura em geografia do IFPE’.

O capítulo inicial mencionado traz a discussão sobre as bases teóricas a respeito dos conceitos de Formação docente inicial e a Educação das Relações Étnico-raciais. Onde foram usadas as obras de autores como Amorim e Marques

(2017) e os Referenciais para a formação docente de Professores (1999) para dá aporte teórico na discussão sobre o primeiro conceito enquanto que o segundo tem como alicerce os estudos de Santos (1984), Silva (2010), Gonçalves e Silva (2000) e Verrangia e Silva (2010).

A formação docente no curso de Licenciatura em Geografia: conquistas e desafios sendo o ponto seguinte aborda por meio da análise dos PPCs de 2014 e 2019 a forma como a temática em tela está presente no currículo do curso e as propostas para sua discussão. Outro ponto fundamental para essa etapa do desenvolvimento do trabalho foi a investigação a partir das narrativas apresentadas pelos professores do curso durante as entrevistas realizadas. Esse método possibilitou conhecer a realidade da temática e sua importância no processo da formação inicial a partir dessas falas. Foi feita assim uma observação entre a proposta dos documentos citados e a percepção dos docentes.

Por fim o capítulo posterior consistiu em identificar as perspectivas dos estudantes a respeito da Educação das relações Étnico-raciais no curso e a contribuição dessa discussão para o ato docente. As respostas dos discentes levaram a compreender melhor a forma com que essa discussão esta sendo proposta e realizada na vivencia do curso.

## 2 IDENTIDADE DOCENTE E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICOS-RACIAIS

A relevância do estudo sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais na formação docente é um dos elementos fundamentais para edificar uma sociedade mais equitativa. Propondo aos docentes que vão atuar na educação básica o entendimento do papel do ensino de Geografia para elaborar estratégias didáticas de desconstrução do racismo estrutural e conseqüentemente, um ensino pautado na humanização e formação cidadã, mesmo porque a educação escolar brasileira nasce com a chamada educação jesuítica que tinha como principal objetivo catequisar os povos colonizados por Portugal. Essa conversão de fé seria o primeiro passo para “civilizar” esses povos considerados selvagens. O ensino da língua portuguesa e a aquisição da leitura e escrita completariam o pacote colonial para transformar os colonizados em súditos de Portugal. Esta perspectiva educacional servia ao processo de apagamento das culturas indígenas e africanas que aqui também habitavam, mesmo porque...

Em outras palavras, elitismo e exclusão formam o binômio que marcou os “500 anos” da História da Educação Brasileira. Da longa hegemonia jesuítica de 210 anos, no período colonial, até o final do século XX, a educação escolar brasileira significou, a um só tempo, tanto exclusão das classes populares como formação intelectual das elites econômicas que secularmente governam o Brasil. (FERREIRA JR, 2010, p.13)

Essa hegemonia da exclusão, no entanto, vem enfrentando um longo processo de resistência popular marcada por avanços no cenário político e no arcabouço legal brasileiro, tais como a redemocratização brasileira; a constituinte de 1988; a lei de diretrizes e bases da educação de 1996 e mais recentemente as leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

E apesar desses avanços, vivemos numa sociedade onde ainda impera o racismo estrutural, e onde as palavras “elitismo e exclusão” ainda são hegemônicas em nossa sociedade e por consequência em nosso sistema educacional.

É a partir deste cenário que se busca construir uma identidade docente que colabore com a verdadeira democratização de nossa sociedade. Para isso vamos entender um pouco como se dá essa formação docente inicial.

## 2.1 A construção da identidade docente na formação inicial

A formação docente inicial é o momento onde o futuro professor desenvolve saberes acadêmicos voltados tanto à prática quanto a teoria, elementos estes necessários para sua atuação enquanto profissional da área da educação. Suas experiências ao decorrer desta trajetória serão somadas aos seus conhecimentos de “mundo”, adquiridos a partir de seu contato e convívio em sociedade. Deste modo, vai sendo construído o perfil docente ainda enquanto está na licenciatura de sua respectiva área de conhecimento. Para Amorim e Marques (2017) este processo é uma via de desenvolvimento do professor, para que este assuma o fazer docente, cabendo a ele o papel de agente que educa e avalia outro indivíduo, podendo ao mesmo momento aprender com este.

A princípio esta fase se dá não apenas na universidade, como muitos pressupõe, mas este ato tem início ainda na educação básica onde os primeiros saberes são adquiridos e é onde ocorrem as primeiras trocas sociais daqueles que um dia decidiram seguir o magistério como caminho profissional. É na escola que vivências culturais, princípios éticos, compreensões sociais e aprendizagens são construídas, para que os estudantes entendam e desenvolvam o ser cidadão. Atrelado a isto o sujeito aprimora sua capacidade de olhar os fenômenos que ocorrem no mundo por meio de uma percepção crítica.

Por conhecer a realidade das escolas, aqueles que encontram-se na formação inicial já carregam consigo o entendimento de que a sala de aula será um espaço de conhecimento, mas também um lugar onde diversas habilidades e saberes serão manifestados, cabendo a ele ser um mediador e estimulador desses feitos em cada aluno, para que se sintam parte do processo de aprendizagem e colaboradores da aula. Nessa direção os Referenciais para a formação docente de Professores pontuam que:

[...] A condição de aluno, pela qual todo professor passa durante muitos anos de sua vida antes da formação profissional, faz com que ele aprenda muito sobre a profissão no convívio diário com seus professores e colegas. Essa intensa experiência como aluno não pode ser desconsiderada, pois marca consideravelmente suas representações e concepções sobre o papel de professor e de aluno, e sobre as formas de atuação profissional. (BRASIL, 1999, p. 85)

Sendo assim, é preciso aproveitar esse conhecimento científico específico e as trocas sociais que foram concebidas desde os primeiros anos escolares até o momento presente em favor de uma construção que una a teoria e a prática, atrelando a elas o nível de conteúdo acadêmico produzido na formação inicial.

Os anos 2000 marcaram o início da intensificação das discussões sobre o papel deste estágio formativo em questão, onde o principal interesse era pensar propostas que ajudassem a melhorar o desempenho e a qualidade do ensino, uma vez que o preparo docente ainda não apresentava níveis satisfatórios e em muitos casos os novos professores recém-formados não estavam aptos a adoção de novas metodologias e ferramentas metodológicas, além de mostrarem-se inseguros com a atividade docente. Essa reflexão foi feita por docentes, diretores e representantes de escolas e por órgãos direcionados a educação.

A incerteza dos novos professores em adotarem novas formas de ensino na sala de aula devido aos déficits de sua formação inicial ainda atingem os dias atuais e por esta razão Amorim e Marques (2017) dizem que mudanças nesse cenário só serão possíveis através de outro espaço educacional que rompa com o modelo tradicional e padronizado de ensino que além de exaustivo, condiciona os estudantes a uma falta de estímulos; sendo fundamental a escolar adotar uma postura de mudanças adotar e os professores mergulharem na metodologia que baseie-se no diálogo e no contato com a pluralidade social e cultural que existe na sociedade.

Neste contexto, é fundamental que a formação inicial provoque no estudante acadêmico a noção de que precisa ser um preceptor crítico e que estimula a criticidade de seus alunos, sendo preparado para enfrentar as adversidades provocadas pela globalização e pelas instabilidades dos acontecimentos e fenômenos da época. Não fugindo de seu papel de formador em uma sociedade onde a educação é a maior ferramenta de transgressão e liberdade e que tem no professor um agente de transformação que precisa si por ativamente em seu objetivo que é formar cidadãos pensantes e capazes de mudar a sociedade.

A partir da necessidade deste perfil de educador Moraes (1997 apud AMORIM; MARQUES, 2017, p. 2123) pontua:

[...] pretende-se formar um novo mestre que saiba ouvir mais, observar, refletir, problematizar conteúdos e atividades, propor situações-problema. Analisar “erros”, fazer perguntas, formular hipóteses e ser capaz de sistematizar. É ele o mediador entre o texto, o contexto e o seu produtor.

Na formação inicial o docente é instruído a fazer da sala de aula um local onde o grupo discente se sinta parte integrante dentro de suas pluralidades, realidades, momentos de aprendizagem distintos, sendo receptores de um ensino que integra e não que exclui. Esse procedimento além de incorporar o desenvolvimento da identidade do professor conta com a influência de suas experiências com o coletivo.

Essa gênese edificadora do educador precisa seguir critérios didáticos, pedagógicos e curriculares que comportem a um perfil de mentor com uma construção crítica e questionadora. Segundo Amorim e Marques (2017) a formação docente é o momento de reavaliar as ações pedagógicas e repensar o lugar do processo educativo nas mudanças sociais. Deste modo, é preciso desenvolver a capacidade de autoavaliar-se e identificar as questões pertinentes à atualidade e ao espaço da sala de aula.

## **2.2 A Educação das Relações Étnico-raciais**

Com o objetivo de viabilizar o conhecimento sobre a cultura negra e indígena e suas influências na construção da sociedade nacional, dentro da narrativa e ótica dos afro-brasileiros e dos povos indígenas, a educação das relações étnico-raciais insere na educação básica do país o conhecimento sobre a história do Brasil atrelada as vivências, saberes e práticas culturais desses grupos, que por tanto tempo foram estereotipados e atribuídos a um papel coadjuvante e marginalizado no histórico brasileiro. Nessa perspectiva:

A educação das relações étnico-raciais refere-se a processos educativos que possibilitem às pessoas superar preconceitos raciais, que as estimulem a viver práticas sociais livres de discriminação e contribuam para que elas compreendam e se engajem em lutas por equidade social entre os distintos grupos étnico-raciais que formam a nação brasileira. Refere-se, também, a um processo educativo que favoreça que negros e não negros construam uma identidade étnico-

racial positiva. Para tanto, é preciso que a história dos afro-brasileiros e dos africanos seja compreendida de forma não distorcida, o que inclui a valorização das significativas contribuições que eles deram para o desenvolvimento humano e, particularmente, para a construção da sociedade brasileira. (VERRANGIA e SILVA, 2010. p. 710)

Segundo o Parecer CNE/CP 003/04, que introduz no campo da educação o termo “educação das relações étnico-raciais”, esta temática corrobora para o entendimento a respeito da diversidade cultural, racial e étnica da população brasileira. É a partir desse movimento que é possível combater preconceitos, desigualdades e as falsas narrativas dos grupos hegemônicos, de modo a seguir na busca pela construção de uma realidade onde a discriminação não seja mais um aspecto comum na população. Para isso:

[...] a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade, justa, igual, equânime. (BRASIL, 2004, p. 6)

O papel emancipador exercido pela articulação de movimentos sociais como os movimentos negro e indígena brasileiros foi de contribuir na construção de saberes populares e reivindicações por melhores condições de acesso e visibilidade nos espaços da educação, no século XXI. Essas populações são as que vivenciam de forma mais intensa o aumento das desigualdades advindas de políticas ideológicas capitalistas, excludentes e conservadoras, mas que reconhecem e temem ao poder transformador desses grupos que se mostram resistentes a pressão dessa visão hegemônica e elitizada de sociedade.

Negros e indígenas passaram por um período marcado por reivindicações e vitórias importantes, que corresponde à passagem do século XIX para o XX, onde houve importantes transformações na vida destas populações como, por exemplo, o reconhecimento do racismo como crime.

Os conceitos de raça e etnia vão ser usados como ferramentas de controle e estabelecem as relações de poder existente entre as populações. A partir do estudo desses fenômenos é concebível compreender que o conhecimento negativo que o colonialismo construiu e hoje ainda carrega sobre os povos marginalizados trabalhados nesta pesquisa não passam de uma mentalidade distorcida, eurocêntrica e racista sendo proferida. Durante a colonização os grupos

escravizados e explorados, ou seja, os negros traficados do continente africano e os nativos brasileiros, ainda não eram inferiorizados com um conceito pronto de raça, mas já havia o racismo. “Eram vistos como subespécies. Mulato é apenas uma derivação linguística de mula, quanto aos índios, os teólogos discutiram mais de cem anos se eles teriam ou não uma alma” (SANTOS, 1984, p. 25). Demonstrando uma visão carregada de preconceito que possuíam a os portugueses da época.

Essa percepção que ainda está presente nos dias atuais pode ser desconstruída das pessoas, mas para isso é preciso antes de tudo entender e valorizar a contribuição educadora e emancipatória que existe por trás das lutas e na coletividade dos movimentos sociais que reivindicam seus ambientes e direitos. Essas articulações são responsáveis por inúmeras ações e transformações no espaço por meio de suas atividades cotidianas, resistências e manifestações culturais.

Uma das noções que esses conceitos étnicos e raciais trouxeram foi a de identidade enquanto grupo, aonde os indivíduos pertencentes a esses recortes percebiam-se semelhantes por meio da cultura, história, das tradições, vivências, técnicas, conhecimentos e pelos seus traços físicos análogos. Conforme a articulação das minorias se fortalecia, passaram a questionar a maneira a qual eram encarados e tratados pela sociedade.

A busca por uma emancipação social fez com que os movimentos negro e indígena assim como outros tivessem como uma de suas demandas a presença das discussões nos espaços escolares e acadêmicos, por meio de suas sapiências, promovendo desta maneira um conhecimento afirmativo e acessível. Dessa articulação temas como a educação das relações étnico-raciais e outros passam a serem pautas de debates em várias áreas do conhecimento e setores sociais. A respeito disso Gonçalves e Silva (2000, p. 105) pontuam que “(...) sem esse ator coletivo jamais teríamos pautado o tema racismo e da discriminação étnico-racial nas agendas políticas e da justiça brasileira”.

O debate e visibilidade das questões étnico-raciais torna possível a construção de uma nação melhor, que se baseie em valores democráticos e que promova no espaço a igualdade de oportunidades e acessos. Só a partir de tal mentalidade é que caminharemos para uma democracia plena, aonde os direitos

cheguem a todos e não apenas a aqueles que compõem os grupos privilegiados, como ainda é a realidade atual brasileira. Esse processo pode desencadear uma transformação do espaço para além de uma escala nacional e atingir aos demais países que compõem a América do Sul em termos de posturas progressistas e igualitárias; uma chama de esperança e busca por um mundo onde todos tenham lugar, direitos e sejam respeitados em suas diferenças.

Uma vez que cientes da contribuição desses povos para a sociedade, o estudante já com um olhar crítico sobre os fenômenos de exclusão e desigualdade que assolam grupos específicos no país, passa a tecer questionamentos quanto a essa estrutura e também querer mudanças que melhorem e valorizem o cotidiano dessas minorias, tornando-se um agente de transformação e um cidadão participativo. Contudo, ainda era preciso levar a educação de forma mais incisiva a refletir e reconhecer todo o papel social da população negra e originária na construção do país e o resultado da exploração colonial no cotidiano dessas comunidades invisibilizadas, levando essa discussão para os espaços educacionais, fazendo-a presente na sala de aula e inserida nos livros didáticos das distintas áreas de conhecimento, de uma forma não tecnicista e voltada a datas comemorativas específicas.

A promulgação da Lei Federal nº 11. 645 no ano de 2008 é um caminho para valorizar a cultura, história, as práticas e os saberes dos negros e povos originários. Ela aprimora e dá continuidade a Lei nº 10.639/03 que incluindo os artigos 26-A e 27-B da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) determinou a presença do ensino e das discussões da história e cultura africana e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino; sendo alterada pela primeira lei mencionada, que introduziu a obrigatoriedade dos conteúdos e aspectos dos povos indígenas brasileiros. Sendo essas propostas políticas intervencionistas e afirmativas pautadas na diversidade e no combate a todo tipo de discriminação e/ou preconceito.

Estas leis são frutos de uma política de inclusão e valorização da diversidade, que atribuiu para a educação uma nova abordagem para a temática étnico-racial, onde passa ela a ser apresentada de forma positiva e honesta, em que venha a ajudar na desconstrução de estereótipos, erradicar preconceitos e apresentar o pluralismo histórico e cultural o qual compõe a sociedade brasileira. Havendo assim

a necessidade de repensar os conteúdos propostos nas escolas e as práticas pedagógicas a respeito do tema.

A legislação em questão é uma conquista da árdua luta de negros e dos povos originários para que a educação seja um caminho de valorização e reparação histórica da imagem construída e enraizada que a sociedade tem desses povos; estando ela comprometida com o combate aos preconceitos, desrespeito e discriminação sejam estes proferidos a qualquer grupo minoritário e invisibilizado. E para que isso fosse possível, era necessária uma escola com ânsia por mudanças e melhorias sociais. Neste sentido;

O reconhecimento da diversidade étnica representa a garantia do direito à diferença, à educação diferenciada, onde inclua a valorização das suas práticas socioculturais, religiosas e preservação das línguas originárias de cada povo. (SILVA, 2010, p. 40)

Esta mobilização de políticas e ações voltadas a erradicar as desigualdades raciais e o preconceito contra os povos indígenas tinha o objetivo de mostrar para a população do país o cotidiano, as experiências, os conhecimentos, as práticas culturais e religiosas e a relação com seus territórios vivenciados pelos negros (por exemplo, os que fazem parte de comunidades quilombolas) e aborígenes. Sendo uma maneira de reconhecer a contribuição desses grupos na formação do território e da sociedade brasileira.

Nesta direção, é fundamental a abordagem quanto à pluralidade da população africana, afro-brasileira e indígena. Trazendo ao cerne do debate a participação dessas populações na formação da população, do território e da história. O debate sobre a pluralidade social e cultural do Brasil vem obtendo um fluxo cada vez mais expressivo nos últimos anos.

### **3 A FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA: CONQUISTAS E DESAFIOS**

Nesta seção nos deteremos a espelhar a trajetória da formação docente com os saberes que compõem a formação profissional do professor, sendo essa construção um campo de aprendizagem complexo e que ainda precisa ser muito discutido no cenário atual. Posteriormente, abordaremos o recorte histórico do governo progressista de 2003 a 2014 que priorizou a Política Educacional Brasileira sobre a temática da diversidade cultural e neste cenário emergem os conteúdos sobre a Educação das Relações Étnico Raciais com a promulgação das Leis nº10.639/2003 e sua ampliação para a nº11.645/2008.

A partir da compreensão dos aspectos sobre a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais presentes nos PPCs analisados, foi possível identificar que o Projeto reformulado em 2018 contemplou componentes específicos sobre a discussão. No entanto, precisamos observar essas mudanças não apenas do ponto de vista documental, mas a execução dessas práticas e concepções são extremamente fundamentais para realizar considerações quanto a tal abordagem no processo formativo em estudo. Para isto, a visão de docentes e estudantes que se encontram inseridos na vivência de ambos documentos precisa ser considerada, uma vez que aponta para a realidade da execução e ensino desta temática na formação docente.

Atendendo a esse objetivo levantamos as perspectivas e desafios vivenciados pelos estudantes quanto à temática em tela, através de entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores e obtendo esses olhares dos discentes por meio de questionários online realizados através do Google Forms. Assim, por meio da análise de conteúdo foi possível realizar o levantamento de algumas questões pertinentes a esta pesquisa, no intuito de identificar quais são as problemáticas e os avanços experimentados pela Licenciatura.

Diante do que foi coletado nestes instrumentos direcionou o capítulo presente e seu sucessor a algumas perguntas às quais podem nortear a reflexão quanto ao que se tem ainda por desafios no curso, os pontos de avanço aos quais precisam ser considerados como conquistas importantes e as perspectivas quanto a importância da temática da educação das relações étnico-raciais para a direção de

uma formação plena na Licenciatura em Geografia do IFPE. Atendendo esta ao perfil de um futuro docente preocupado com a construção de um projeto de sociedade mais crítica e preocupada em contribuir com a mitigação dos preconceitos, desigualdades e problemáticas sociais ocorrentes no espaço geográfico. A fala desses professores e alunos carregam indícios marcantes de como está temática está sendo trabalhada e o que se pode esperar para o futuro não apenas desta Licenciatura, mas também dos novos formados por esta em termos de visão de docência.

### **3.1 Os saberes da formação docente: discussões e reflexões**

A formação de professores é um campo de aprendizagem repleto de referências dos mais variados possíveis como a construção da identidade docente, saberes docentes, profissionalidade docente, formação continuada. Neste texto, apresentaremos apenas as concepções e tipologias sobre os saberes da docência na perspectiva de três autores: Tardif (2011), Gauthier (1998) e Pimenta (2006; 1999; 1997), esta última nos lembra do principal conselho que o oráculo de Delfos deu ao filósofo Sócrates na Grécia antiga: “conhece-te a ti mesmo”, para indicar a complexidade que compõe as atividades do ensino. Nas lentes de Gauthier ele quer demonstrar que se sabe muito pouco a respeito dos fatos que são próprios ao ensino. O autor justifica que ao contrário de outras atividades profissionais que fortalece um corpus de sapiência, o ensino tarda a refletir sobre si mesmo (Gauthier, 1998, p.20). O teórico Gauthier sustenta que esse tipo de trabalho na contemporaneidade ainda ocupa destaque, para as distintas populações. Diante do exposto Gauthier, chama atenção que avançar nas pesquisas significa entender com mais propriedade o exercício docente, ou seja, os saberes próprios do profissional professor.

Segundo (GAUTHIER, 1998, p. 20) o pensador chama atenção na pesquisa de um conjunto de conhecimentos a respeito do ensino, possibilita-se refletir sobre dois obstáculos que ao longo dos séculos se interpuseram à pedagogia: Primeiro, um ofício sem saberes; e o segundo, saberes sem ofício. O primeiro trata o próprio exercício docente que é exercido sem desabrochar os saberes que lhe são inerentes. Explicar-se que, apesar de o ensino ser uma atividade que se concretiza

desde a antiguidade, ainda tem muito a conhecer de sua natureza quando se leva em conta a escala temporal do ofício em tela. Gauthier, diz que a sociedade convive com ideias estereotipadas que colaboram para “(...) manter o ensino numa cegueira conceitual” (GAUTHIER, 1998, p. 20).

O segundo desafio são os saberes sem ofícios que tem sua gênese na ciência da educação que são os saberes construídos no meio acadêmico. Gauthier, nas discussões do Movimento de Profissionalização Docente na década de 1990, critica que esses saberes foram constituídos sem considerar as realidades do exercício do magistério. Almeida e Biajone (2007) e Gauthier (1998), provocam em suas discussões e reflexões que esses saberes sem ofícios oriundos não se dirigiam ao professor real, onde estão presentes muitas variáveis e que essas variáveis interferem no ato de ensinar e exigem tomadas de decisão, ou seja, buscou-se formalizar o ensino minimizando a complexidade que é típica do trabalho do professor.

A respeito desses saberes, Tardif e Gauthier (1996) apontam uma diferenciação entre saberes. Para os pensadores, os saberes de experiência se referem aos saberes logrados no dia a dia de cada pessoa e os saberes da prática são aqueles relacionados à práxis, do exercício docente no chão da sala de aula. A seguir, será apresentado no (quadro 1), os tipos de saberes e como esses saberes e sua pluralidade impactam o trabalho do professor no ato de concretização de suas práticas pedagógicas.

**Quadro 1- Os saberes dos docentes para Tardif**

| <b>Saberes dos docentes</b>   | <b>Fontes sociais de aprendizagem</b>   | <b>Modos de integração no exercício docente</b>  |
|---|---|--|
| Saberes dos cotidianos de vida;                                     | A família, o espaço geográfico, a educação no sentido lato;   | Pela sua vivência e pela socialização primária;  |
| Saberes da formação escolar;  | Os estudos relacionados a educação básica: fundamental, ensino médio;   | Pela formação e pela socialização pré-profissionais;                                   |
| Saberes oriundos da formação profissional para o exercício docente; | Os estabelecimentos de ensino para formação de professores, os estágios curriculares e cursos de aperfeiçoamento; | Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação docentes; |
| Saberes procedentes   | A utilização das  | Pela aquisição das   |

|  |  |  |
|--|--|--|
| dos programas e livros didáticos no exercício docente;                                 | “ferramentas” dos professores: programas como PNLD, livros didáticos, cadernos de atividades, fichas;              | “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às atividades de ensino-aprendizagem; |
| Saberes oriundos de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola. | A concretização do ofício de ser professor no ambiente escolar e no chão da sala de aula, a experiência dos pares. | Pela prática do exercício docente e pela socialização profissional.            |

Fonte: Tardif (2011, p. 63). Adaptado pela autora

Esse quadro esboça várias situações relevantes. Em destaque, todos os saberes nele apontados são realmente concretizados pelos docentes no contexto de seu exercício no chão da sala de aula. De fato, o professor se apropria continuamente de seus conhecimentos pessoais e subjetividades, trabalhando com os programas, currículos escolares, livros didáticos, produções de seus materiais e um saber-fazer único, fundamentando-se em um conjunto de saberes relativos às disciplinas ensinadas em sua caminhada na formação docente, como também, nas disciplinas ensinadas na educação básica. Nesse sentido, Tardif coloca que:

O saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação (TARDIF, 2011, p.64)

Os saberes são mobilizados nos convívios do cotidiano do chão da sala de aula, é improvável identificar instantaneamente suas origens: os sinais são espontâneos e as percepções, pouco importa as fontes, emergem para a concretização da racionalidade educativa do momento. “Os saberes que servem de base para o ensino são aparentemente caracterizados por aquilo que se pode chamar de sincretismo” (TARDIF, 2011, p. 63)

O sincretismo pelo qual Tardif se refere é a relação entre os saberes e o exercício docente e que essa relação não pode ser pensada numa racionalidade instrumental, utilitarista nas maneiras de conceber a formação dos profissionais e no qual o repertório desses saberes antecede ao exercício docente. Isso, no entanto,

não quer dizer que, nas lentes dos docentes, esses saberes tenham a mesma valia e mesmo proveito. Alguns saberes serão mais relevantes ou fundamentais que outros, conforme os contextos.

**Quadro 2-**Os saberes docentes na visão de Pimenta

| <b>Categorização dos saberes docentes na visão da autora Pimenta</b> |  |
|--|--|
| Saberes experienciais  | São os saberes que os professores produzem na atividade cotidiana.   |
| Saberes do conhecimento  | São os conhecimentos adquiridos no universo acadêmico, ou seja, os conteúdos a serem ministrados nas escolas.                |
| Saberes pedagógicos  | É o saber ensinar e deve estar pautado numa racionalidade crítico-reflexiva para gerar ruptura na racionalidade tradicional. |

Fonte: Pimenta (1997)

A profissão docente é uma prática social, ou seja, como tantas outras é uma forma de intervir na realidade social, no caso, é por meio da educação que ocorre, não só na educação, mas essencialmente nas instituições de ensino (Pimenta, 2006).

As reflexões e percepções dos autores sobre a formação dos professores nesse contexto se encaminha na valorização do desenvolvimento desses saberes como produção do conhecimento da própria prática. No sentido de os docentes refletirem suas conquistas e lacunas em sua trajetória de ensinar. Afinal, ensinar é um ato complexo, principalmente no cenário da globalização, da economia e dos avanços das novas tecnologias assentadas no volume de informações.

É prudente destacar que essas discussões sobre a formação docente aguçam a maneira do futuro professor, neste caso de Geografia, atentar que o ofício da docência requer dele uma formação contínua, pois, o papel do professor na atualidade é mediar pedagogicamente os conteúdos propostos no currículo durante o processo de ensino-aprendizagem dos educandos.

O docente precisa trabalhar com o conhecimento e informações fomentando em seus alunos situações problemas para que em sala de aula possa validar o

conhecimento prévio do público alvo e assim, o professor pesquise sua própria prática. É com esse propósito que as discussões e reflexões deste trabalho são voltadas a educação das relações étnico-raciais e a formação docente no curso de licenciatura em geografia com suas conquistas e desafios.

### **3.2 A Educação das Relações Étnico-raciais e o Ensino de Geografia no curso**

O conceito de educação das relações étnico-raciais será entendido como um direito humano. É oportuno mencionar que neste processo de educação a sociedade deve entender o racismo como doutrina. E assim, contextualizar quais foram os mecanismos utilizados no decorrer da história para que essas ideias se naturalizassem como prática social.

As discussões e reflexões sobre a temática passou a ser discutida no meio acadêmico no Brasil como necessidade de uma política pública na década de 1990. Depois de séculos de negação ao acesso de negros e indígenas na educação.

A luta pela inserção da história e cultura dos referidos povos no currículo escolar da educação básica, incluindo a Geografia tem como propósito romper com a visão eurocêntrica que perdura nos dias atuais. Valorizar no ensino de geografia, principalmente, os saberes da experiência desses povos, tendo como elementos de rupturas o estudo da ancestralidade nos currículos escolares e a desconstrução do racismo no cotidiano de vida dos estudantes.

Portanto, a educação iniciou de maneira tímida as primeiras rupturas na linha de construção crítico-reflexiva para valorização das diferentes culturas e, sobretudo, a minimização do pensamento eurocêntrico trabalhado por séculos nas escolas.

De modo que, o processo de exclusão do aluno (a) negro (a) decorre de uma trajetória histórica e social e, nesse sentido, a educação das relações étnico-raciais constituem uma luta do Movimento Negro brasileiro pelo exercício do direito de ter acesso à educação e ao conhecimento, bem como o exercício pelo direito de igualdade de oportunidades e superação de todas as formas de preconceito, desigualdades ou racismo. (THEBAS et al. 2018, p. 01).

Entre os objetivos do movimento negro tanto em escala local quanto nacional, está o de romper com a fábula da democracia racial na escola. E o que isso revela?

Revela romper com uma política educacional que negou e ainda nega a existência do racismo na sociedade brasileira. “Entre essas forças, a educação escolar, embora não possa resolver tudo sozinha, ocupa um espaço de destaque.” (MUNANGA,2005, p.17).

O autor com essa reflexão nos propicia a compreensão de que a escola é o lugar que pode oferecer a comunidade escolar conhecimentos e saberes que viabilize um olhar crítico diante de ações preconceituosas que produzem exclusão.

Em Recife, O Movimento Negro Unificado se fortaleceu no sentido de criar novas estratégias para superação da condição de excluídos e miseráveis que os indicadores sociais apresentavam. Para tanto, reconhecia e reconhece a educação formal como veículo de mudança das condições em que se encontrava a maioria da população negra (BATISTA, 2010, p.309).

A atuação do Movimento Negro Unificado propiciou a eclosão de discussões em escala nacional e conseqüentemente, a discussão e elaboração de um projeto de lei, neste caso, a inserção de uma disciplina no currículo escolar sobre a História da África e do povo negro brasileiro na “Comissão do Negro do Recife da Câmara Municipal criada pelo Vereador Vicente André Gomes, ficou reduzida ao Artigo.138 da 1ª Lei Orgânica Municipal promulgada em 1990” (BATISTA, 2010, p.311). O Movimento Unificado Negro contribuiu para formação das Leis nº10.639/2003 e sua ampliação para nº11.645/2008.

Por que a geografia é uma ciência relevante na educação das relações étnico-raciais? É irrefutável a relevância das discussões e reflexões sobre as relações étnico raciais no ensino de geografia, pois a geografia tem arcabouço teórico metodológico para contribuir com uma educação que desconstrua estereótipos sobre os povos negros e indígenas e concomitantemente traz conhecimentos e saberes geográficos ocultados nas relações sociais, no tempo e no espaço.

Segundo Corrêa (2003, p. 16) a Geografia tem como objeto de estudo a sociedade e suas relações com o meio que é objetivada via cinco princípios que guardam entre si forte conexão, pois todos se referem à ação humana em distintas escalas no modelado da superfície terrestre. São eles: paisagem, região, espaço, lugar e território. Esses princípios têm cores e muitas vias.

Ao estudarmos o processo de organização e produção do espaço geográfico brasileiro, verifica-se que a composição do território para as populações nativas e os negros, edificou-se nas lentes da negação de direitos. A teoria da superioridade de raças estava enraizada pelos colonizadores que escravizaram negros, e exterminava populações nativas.

Segundo Penha e Cantóia (2018), a formação territorial da sociedade brasileira se fundamentou em três aspectos. São eles: o papel da igreja, contexto histórico e a transição para República. O papel da igreja católica (jesuítas) em catequisar populações nativas e desconstruir desses povos suas culturas e modos de vida se estabelecendo dessa forma a política de branqueamento que se instituiu neste caso, pelo exercício da fé; no recorte temporal dos séculos XVIII e XIX a ciência defende as ideias do determinismo biológico, contexto histórico de sistematização da Geografia como ciência; as mudanças de cunho político no território nacional, ou seja, a transição do Império para República. Mudanças foram sentidas pela sociedade brasileira, porém, o “ideal de branco” é legitimado por políticas públicas e sociais.

A doutrina do racismo continuou com grande relevância mesmo com o surgimento da República, já que a mesma elite rural e escravocrata permaneceu no poder tendo grande influência na definição do futuro da nação brasileira.

Durante o Brasil República, a percepção da branquitude como uma etnia superior estimulou a propaganda do governo brasileiro para estimular fluxos migratórios e a entrada de levas de imigrantes de origem europeia, primeiramente, ocupado territórios da região Sul do Brasil e posteriormente, a região Sudeste, especialmente, São Paulo, para o trabalho assalariado na cultura cafeeira.

O estabelecimento dessas relações da sociedade da época sugestionou o discurso de políticos deste mesmo contexto histórico sendo atribuído o papel de articulador na Constituição de 1934, valores que viessem a validar que a população branca e alfabetizada seria o futuro do Brasil.

Dessa maneira a Constituição Federal de 16 de julho de 1934, tendo como Presidente da República, Getúlio Vargas, institucionalizou o racismo através do Artigo 138, letra b, que estimulava uma espécie de educação eugênica. Eugenia é um conceito criado em 1833 por Francis Gallon, significando “bem-nascido”. Esse

conceito foi criado na Inglaterra e se difundiu em escala global no início do século XX, especialmente, na América do Norte, Estados Unidos, Europa, Alemanha, África do Sul e em outras regiões da Terra. Apesar da máscara científica em torno do conceito, o movimento eugenista foi predominantemente social, com o propósito de exclusão social, visando erradicar componentes malquistos da sociedade com o fim de “melhorar geneticamente” a população. Para tal, metodizava que era necessário “cruzar” pessoas com boas características genéticas.

A incumbência da eugenia seria “fortalecer” aspectos de natureza física, psicológicas e comportamentais das pessoas, partindo sempre de uma ideologia racista que atribui a raça branca uma pretensa superioridade frente a todas as outras raças da humanidade. E é sob a justificativa da pretensa “melhoria” genética que essas percepções se fortaleceram, inclusive para justificar as práticas de exclusão social das populações negras e indígenas, que desse modo foram considerados grupos étnicos indesejáveis em nossa sociedade.

É no decorrer da década de 1970 que a resistência negra, existente no Brasil desde o momento que o primeiro africano escravizado pisou em terras brasileiras, oficializa-se e ganha mais visibilidade sob a bandeira do Movimento Negro Unificado (MNU), que já corrobora a décadas com o intuito de ressignificar a maneira como foi e ainda continua sendo relatada a história do Brasil. A formação desse grupo luta pela construção de novos referenciais teóricos metodológicos para a população afro-brasileira e a sociedade em geral. Discursos como o da Deputada Benedita da Silva ecoam “Queremos proclamar a nossa abolição. Não é ódio, nem rancor, mas apenas um grito de liberdade!”

Com a crise da ditadura militar no Brasil e a conseqüente redemocratização de nosso país, movimentos da sociedade por democracia e a luta das classes menos favorecidas somadas as necessidades de criar novos paradigmas e estabelecer novas relações com a sociedade o estado brasileiro lança um slogan Você também é constituinte participe conforme o (figura 1) “**FAÇA VOCÊ A NOVA CONSTITUIÇÃO**” o estado brasileiro chamou toda a sociedade para participar dessa mudança de paradigma. O governo disponibilizou formulário com dados para serem respondidos objetivamente sobre os seguintes pontos: sexo, morador da zona rural ou urbana, Estado, Município, grau de instrução, estado civil, faixa etária, faixa

de renda, atividade. Um detalhe a mencionar é que o preenchimento desses dados não era obrigatório, é neste cenário que é Promulgada a Constituição de 1988.

**Figura 1**-Indígenas acompanhando, na galeria, a sessão da Constituinte



Fonte: Arquivos do Senado, da Câmara e da Agência Brasil, 1988

A carta constitucional de 1988 é considerada um marco para o contexto democrático brasileiro, no qual se vivenciou grandes avanços sociais. Esses avanços são na realidade a construção de uma constituição cidadã e estão relacionadas com os direitos humanos. Neste caso, podemos apontar o reconhecimento das populações indígenas e afro-brasileira como partes da cultura nacional, conforme estabelecido o Artigo 215 da Constituição Federal de 1988:

O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais (BRASIL, p. 126, 2016).

A imagem mostra o quanto as populações nativas ao longo do processo histórico lutam por seus direitos. A carta magna de 1988 assegura aos indígenas os direitos de preservação de sua cultura e de demarcação de seus territórios. E quanto a Educação, o que mudou com esse novo cenário?

A principal discussão em torno da educação diria respeito ao currículo escolar. A rigor, a discussão versava sobre as formas de inserção do negro como

sujeito na História do Brasil. Essa inserção, adicionada ao ensino da História do negro na África, permitiria a construção de um conteúdo crítico-reflexivo em relação à perspectiva hegemônica e concepção eurocêntrica em relação à formação da sociedade brasileira. Daí a salvaguarda, na redação constitucional, de que a história e a cultura do negro e do indígena seriam tratadas nos três níveis do sistema educacional.

O recorte histórico do governo democrático no período de 2003 a 2014, período em que intensificaram as discussões voltadas a necessidade de diretrizes e leis voltadas a questões Étnico-raciais na educação. Esta época que priorizou a política educacional brasileira sobre a temática da diversidade cultural trouxe como marcos normativos a Promulgação das Leis nº10.639/2003 e nº11.645/2008, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas como também, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico Raciais aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação CNE- RESOLUÇÃO Nº I, de 17/06/2004 (BRASIL,2004), para regimentar a lei anterior. Outros decretos e ações foram implementados nesse contexto político que atingiram de maneira marcante na sociedade brasileira. É importante ressaltar que nesse cenário foi enviado o Projeto de Lei de Nº (3.627/2004) que destina cotas nas Universidades públicas para negros e indígenas.

Neste cenário democrático nasce o curso de Licenciatura em Geografia no segundo semestre de 2011, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - campus Recife numa instituição de identidade híbrida com uma racionalidade instrumental marcada pelo ensino técnico integrado, tecnológico o que representou um dos maiores desafios, pois, um curso de formação de professores de Geografia acabava de plantar a semente das Ciências Humanas. A “bandeira da Geografia” estava levantada e assentada no Campus Recife, inicialmente, no bloco F, posteriormente, no bloco B, onde está localizada até o presente.

O desafio foi lançado e alcançado quando o curso foi avaliado pelo MEC e ficou com nota 4,0; rupturas foram concretizadas, mas, os desafios são grandes e ainda há muito o que fazer no sentido de formar professores críticos reflexivos. Qual a concepção do curso de Licenciatura em Geografia? Qual o perfil de aluno se quer

formar? Quais os princípios norteadores e organização curricular são oferecidos aos futuros professores de geografia?

A sistematização curricular deste curso nascido numa gestão democrática embasou-se em pressupostos relevantes para marcar as ações pedagógicas no referido curso com o intuito de procurar uma formação acadêmica que apresente sintonia com os princípios democráticos com observância da cidadania e do universo do trabalho nas lentes da criticidade. À vista disso, intenciona-se teoria e prática na racionalidade reflexiva, ou seja, entre o campo de formação e atuação profissional.

Objetivando o avanço desta pesquisa realizamos a análise de dois Projetos Pedagógicos de Curso em vigência, referentes aos anos de 2014 e 2019. Neste ponto da discussão iremos discorrer a respeito do primeiro PPC mencionado, apontando e refletindo quanto às propostas de inserção da temática da educação étnico-racial na matriz curricular.

Em sua apresentação o PPC traz à inclusão a necessidade de uma formação em ensino étnico-racial para uma plena formação docente, baseando-se nas leis de Nº 10.639/03 e 11.645/08 que tornam obrigatórios a introdução da História e Cultura afro-brasileira e indígena no currículo oficial das redes educacionais. Assegurando um dos seus perfis de formação do licenciado, o perfil comum que disserta a:

Atuação ética, crítica, autônoma e criativa; autonomia intelectual; respeito à pluralidade inerente aos ambientes profissionais; atuação propositiva na busca de soluções de questões colocadas pela sociedade.” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO, 2014, p. 25).

O documento reforça a ideia de que a geografia, sendo a ciência que estuda o espaço e suas transformações, precisa formar docentes comprometidos em olhar de forma crítica para os fenômenos sociais que alteram e ocupam o espaço, seus agentes e os resultados ao meio. Sendo assim, a história da resistência e luta dos grupos excluídos como negros e indígenas trazem simbolismos e mudanças no lugar, na paisagem, no território e aos demais conceitos-chave da ciência geográfica.

Para que a formação do professor desenvolva um profissional capaz de inserir as questões étnico-raciais de forma crítica, é preciso repensar as práticas de ensino e renovar os recursos e abordagens didáticas, para que assim possam

promover momentos de análise e reflexão entre os estudantes quanto à pluralidade cultura dos povos historicamente marginalizados e os abismos sociais frutos desse processo. Fazendo do espaço da sala de aula um local de interpretações do espaço e dos eventos que o moldam, cabendo ao professor ministrar e ajudar a guiar esses momentos e debates.

O pressuposto maior aqui considerado é o de que o professor é o mediador do processo educativo, tendo envergadura intelectual para articular as questões emergentes no cotidiano com as que compõem o quadro de referência da sua área do conhecimento. Nesse sentido, o saber é concebido como algo diverso, heterogêneo e plural. Sob este prisma, deve o professor considerar os conhecimentos dos educandos oriundos da experiência do cotidiano, relacionadas ao mundo do trabalho e às relações sociais em geral, como forma de valorizar as distintas maneiras de apreensão da realidade, respeitando, ao mesmo tempo, a diversidade social, política e cultural. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO, 2014, p.26)

O enfoque defendido pelo PPC 2014 é quanto às estratégias de transposição didática atuando lado a lado com a formação acadêmica. Assim, uma das maiores tarefas do docente é ter a habilidade de transformar seu conhecimento geográfico acadêmico em uma didática compreensível ao nível de ensino básico e que inclua as vivências e saberes dos alunos. Desenvolvendo nestes o pensamento crítico sobre o mundo e perceber-se enquanto sujeito pensante, cidadão e inserido na sociedade, não podendo si por indiferente aos problemas e acontecimentos que afetam essa sociedade e por seguinte o espaço.

Os princípios que norteiam o documento vão seguir reforçando a importância da docência e da geografia no desenvolvimento de uma identidade cidadã que busque defender os princípios e direitos democráticos que garantam dignidade a todos os grupos e povos. Nesse sentido, abrange a inclusão do tema deste trabalho, mas ao acompanhar os pontos seguintes é possível tirar outras reflexões pertinentes. Contemplando temas atuais que compõem a sociedade; sendo as relações étnico-raciais uma destas, mas incluindo outras como, meio ambiente, cultura, Direitos Humanos, e outros.

A estrutura curricular contida no Projeto Pedagógico de Curso de 2014 não introduz de maneira direta ou como componente curricular específico da matriz a temática da educação das relações étnico-raciais, ainda que o tema seja

mencionado na apresentação do documento e ao decorrer dele como um aspecto necessário a produção deste e das discussões importantes na formação docente. Dando margem a uma ausência de garantias quanto à implementação desta discussão nos variados componentes curriculares.

Essa problemática não anula a possibilidade dos professores da licenciatura adicionarem o assunto em questão em suas práticas pedagógicas, incluindo em discussões teóricas, rodas de diálogos, construção de ferramentas didáticas e aqui enfatizamos para a importante contribuição dos projetos de pesquisa, docência e extensão que foram caminhos para analisar e refletir por meio de estudos e ações docentes quanto a necessidade da temática nos espaços de formação, desde as fases fundamentais até mesmo sua intensificação nos cursos licenciatura.

Segundo o PPC (2014), componentes como antropologia cultural; geografia urbana; estratégias de educação ambiental; geografia da população conseguem fazer a abordagem do tema de forma teórica e prática unidas, considerando a realidade tratada por cada componente em questão.

Sendo assim, ainda que a educação étnico racial não seja pontuada de maneira obrigatória na matriz curricular, o professor tem a autonomia de usar de sua criatividade e habilidades para criar correlações entre a sua ementa e a discussão sobre os povos negros e indígenas, suas contribuições, cultura, história e tantos outros aspectos fundamentais ao espaço geográfico.

Com a adesão do tema pelo professor nos distintos componentes, amplia-se o acesso do estudante da licenciatura ao enriquecimento do conhecimento crítico e cultural, propiciando uma formação docente de qualidade e cidadã.

Os princípios norteadores elencados e discutidos nos Projetos Pedagógicos de Curso presentes Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco(2014; 2019) primam por uma educação problematizadora, contextualizada, tendo como base um entendimento crítico-reflexivo da existência do efetivo, que envolve o conhecimento, os saberes pedagógicos, saberes geográficos e o Ofício de ser professor, seja no âmbito da esfera da Educação Básica, nas etapas do Ensino da Educação Fundamental e Médio, como também, nas modalidades da Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos, Educação

Especial Educação do Campo, Educação Indígena e Quilombola e nos distintos espaços sociais da educação não formal.

Diante do exposto sobre os princípios norteadores que compõem o curso de Geografia verifica-se uma perspectiva na direção de um processo de formação integral que essa formação docente deve propiciar o diálogo entre os distintos saberes, de maneira a corroborar na construção da identidade docente, ou seja, os futuros professores de geografia, se tornem sujeitos ativos e suas atividades de ensino priorize a linha da racionalidade crítico-reflexiva, que rompa com práticas pedagógicas mecanicistas e que esse futuro professor possa entender o que acontece nas distintas realidades e como acontecem os eventos em distintas escalas, e assim, na tomada de decisões o professor desenvolva sua autonomia, e saiba compreender a diversidade sociocultural no espaço geográfico. Como diz o pensador Freire(1996, p. 109) “A educação é uma especificidade humana, como um ato de intervenção no mundo”.

O pensamento do autor nos remete compreender o quanto é importante a sólida formação científico-pedagógica humanista e na articulação entre os aspectos teóricos e práticos.

O curso de Licenciatura em Geografia oferece na conclusão do egresso uma formação voltada para o exercício da Educação Básica em todas as suas esferas, além de sua atuação na sistematização e coordenação de sistemas educacionais. A seguir será apresentado o (quadro 3) o perfil comum, o específico e o pedagógico.

**Quadro 3-Perfil do curso de Licenciatura em Geografia**

| <b>Os três perfis são concebidos como indissociáveis na formação do professor</b> |   |
|---|---|
| Perfil comum  | Atuação ética, crítica, autônoma e criativa; autonomia intelectual; respeito à pluralidade inerente aos ambientes profissionais; atuação propositiva na busca de soluções de questões colocadas pela sociedade, tendo em vista preceitos de justiça social. |
| Perfil específico   | Compreensão dos elementos e processos concernentes ao meio natural e ao construído, com base nos fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos da Geografia;  |
| Perfil pedagógico   | Compreensão das políticas educacionais, dos processos   |

|  |   |
|--|---|
|  | educativos e dos elementos que compõem o processo didático-pedagógico, mediante a construção dos saberes docentes necessários à práxis educativa. |
|--|---|

Fonte: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO, 2019, p.29

Com base nas propostas e concepções do curso de Licenciatura em Geografia, espera-se que este curso tenha edificado as competências essenciais para o desenvolvimento do profissional professor com autonomia e maestria. Entre as principais competências do trabalho do professor elencadas no Projeto Pedagógico de Curso – 2018 (Quadro 4) são eles:

**Quadro 4-**Competências propostas pelo Projeto Pedagógico de Curso para o estudante egresso

|   |   |
|---|---|
| ✓ | Ministrar aulas de Geografia no Ensino Fundamental e Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, cursos técnicos e demais modalidades da Educação Básica;             |
| ✓ | Compreender a importância da educação geográfica na formação do cidadão crítico reflexivo;  |
| ✓ | Elaborar, acompanhar e avaliar o projeto pedagógico da instituição de ensino em que for atuar profissionalmente;  |
| ✓ | Dominar o conhecimento epistemológico da Geografia e as suas relações com outras ciências, planejando, desenvolvendo e avaliando os processos de ensino-aprendizagem; |
| ✓ | Planejar, avaliar, elaborar e executar projetos didáticos interdisciplinares;   |
| ✓ | Abordar espaço, região, lugar, território e paisagem como conceitos fundamentais da ciência geográfica;   |
| ✓ | Compreender as abordagens e áreas de atuação da Geografia na atualidade, considerando os múltiplos saberes que envolvem essa ciência;                                 |
| ✓ | Elaborar e executar projetos de ensino, pesquisa e extensão na área de Geografia.   |

Fonte: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO, 2019, p. 31

Os PPCs quando analisados e comparados se apresentam com uma concepção crítico-reflexiva, e em seus discursos destacam através da concepção, perfil e competências do estudante egresso que o licenciando após conclusão de curso tenha envergadura intelectual, para mediar questões complexas e emergentes típicas da sociedade vigente.

É importante mencionar que lacunas foram observadas no Projeto Pedagógico de Curso de 2014. A organização curricular não contemplou um componente sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais. Mesmo se valendo de Projetos de Pesquisa, Projetos de Extensão e Seminários Interdisciplinares, essas questões étnicas são muito complexas e enraizadas no Brasil.

O componente permite maior aprofundamento teórico conceitual como o território, espaço geográfico e territorialidades sendo, fundamental nas etapas de mediação do conhecimento e informações para o exercício docente. Não estamos tirando o valor dos Projetos de pesquisa e Projetos de Extensão e Seminários. Verifica-se que as primeiras turmas contempladas pelo PPC de 2014, não tiveram os mesmos aportes conceituais no ensino de geografia sobre a temática da educação das relações étnico-raciais, este fato, impacta negativamente na mediação do professor com o saber das aulas na temática em tela.

O curso passa a ter uma nova matriz que insere componentes curriculares específicos tanto obrigatórios quanto optativos. Essa atualização tem impactos positivos na articulação entre teoria-prática no processo de formação docentes dos licenciandos que estão contemplados na vigência deste PPC-2019, quanto aos saberes curriculares inseridos pela ótica da geografia. Avanços também registrado também no campo da educação das relações étnico-raciais, essa temática ganha mais espaço na matriz curricular à medida que é contemplado com um componente curricular obrigatório voltado inteiramente para temática (Educação e Relações Étnico-Raciais), contando ainda com um componente curricular optativo para aprofundamento da temática (África, Brasil e o Mundo Atlântico) além de manter a discussão da temática em outros componentes curriculares.

A ampliação da presença da temática educação das relações étnico-raciais na matriz curricular da licenciatura de geografia do IFPE campus Recife indica uma evolução desta temática na formação do professor de geografia mas o aprofundamento dos estudos desta temática turbinados, pelo olhar pós colonial que cresce meio acadêmico e o aumento das resistência conservadora em nosso país apontam para a necessidade de uma ampliação ainda maior desta temática no Projeto Pedagógico da Licenciatura de Geografia.

### **3.3 A Educação das Relações Étnico-raciais no Curso de Licenciatura em Geografia: o olhar docente**

O corpo docente da licenciatura de geografia do IFPE campus Recife, através do colegiado do curso e das respectivas comissões designadas para este fim, liderou todo o processo de criação e reformulação do Projeto Pedagógico do curso ao longo de sua história. Embora o colegiado do curso conte com a representação dos estudantes e dos servidores administrativos do IFPE é inegável que cabe ao corpo docente, sob a liderança do coordenador do curso, a definição final acerca dos rumos políticos-pedagógico do curso.

Diante desse contexto decidimos entrevistar pelo menos 1 (um) professor de cada uma das principais áreas de conhecimento do curso, sendo eles com especialidades acadêmicas nas áreas de geografia física, geografia humana e educação. Adotamos esse critério por acreditar que seria necessário realizar o levantamento a respeito da presença da temática da educação das relações étnico-raciais dentro dos campos naturais e sociais da Geografia e sua inclusão nos componentes dessas áreas. Já as disciplinas da educação dialogam com todos os conteúdos do curso e envolve os saberes educacionais necessários ao ensino geográficos, dessa maneira consolidaram-se os critérios.

Os professores entrevistados serão identificaremos com a simbologia de letras e números. Neste trabalho foram adotadas as nomenclaturas P1, P2 e P3. No Quadro 5 serão apresentados a formação e o tempo de exercício de cada entrevistado e os quadros de 6 a 12 as respostas das entrevistas.

**Quadro 5-**Formação e tempo de exercício dos professores entrevistados da Licenciatura em Geografia do IFPE-campus Recife, PE–2021

| <b>Formação</b>  | <b>Tempo de exercício</b> |
|--|---------------------------|
| Professor(a) P1 – Licenciada, com mestrado e doutorado em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).                                    | 13 anos                   |
| Professor(a) P2 - Licenciado e mestre em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com doutorado pela Universidade de São Paulo (USP). | 19 anos                   |
| Professor(a) P3 - Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de Juiz de Fora – MG e mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. | 29 anos                   |

Fonte: A autora (2021)

Nota: Pesquisa de campo: aplicação de entrevistas semiestruturadas remotas, mai./jun. 2021

As formações atreladas ao tempo de exercício indicam uma valiosa experiência de docência dos entrevistados(as), apresentando o(a) participante P3 maior experiência e formação direcionada ao contexto dos componentes de educação. Já os professores P2 e P1 possuem 19 e 13 anos, ambos com trajetórias acadêmicas direcionadas aos componentes de Geografia, seja ela física ou humana. Sendo assim, houve a necessidade de aprofundar sobre o processo formativo desses profissionais (quadro 6) com intuito de analisar a discussão étnico-racial na formação de professores a partir dos docentes que contribuem com a construção de futuros licenciados em Geografia.

**Quadro 6-**A discussão da Educação das Relações Étnico-raciais na formação dos(as) professores(as) de Geografia do IFPE- campus Recife, PE–2021

| <b>Identificação docente</b> | <b>Resposta</b>  |
|------------------------------|--|
| P1                           | Na formação não tive ênfase sobre a temática. A disciplina de antropologia cultural ela tratou sobre o tema e na Geografia da População e Edafologia com |

|    |   |
|----|---|
|    | <p>a terra negra do índio.</p> <p>O docente deve ser sensível sobre as questões étnico-raciais. Acredito que preciso aprender para ir desconstruindo o racismo. O grande desafio é para desconstruir.</p>   |
| P2 | <p>Eu concluí minha licenciatura em 2002 e nesse momento da minha formação não havia e eu não tive nenhuma disciplina de práticas de ensino que abordassem esse assunto. (...) Então nesse contexto o curso de geografia lá na Universidade Federal apesar de ser licenciatura ele tinha um foco muito grande no bacharelado na pesquisa eu aprendi a lecionar regendo e ensinando a aula. Eu busquei a partir da formação continuada melhorar e ampliar minha visão de mundo e buscar novos caminhos para complementar minha formação. Pois o curso de licenciatura em geografia não vai suprir todas as nossas necessidades de Formação docente durante a graduação.</p> <p>Os desafios são muitos, pois nós vivemos numa sociedade que estabeleceu temas proibidos como, por exemplo, falar sobre a origem da pobreza é um tema proibido, falar sobre racismo no Brasil é um tema proibido. E o nosso racismo no Brasil um racismo velado, mas é um racismo muito cruel para aqueles que sentem na pele. Em questões gerais esse tema foi proibido e velado por muito tempo e só agora com ascensão das redes sociais e da internet é que nós estamos provocando essa discussão, mas isso infelizmente não veio da Educação.</p> |
| P3 | <p>Eu tive um componente. Mas havia também uma preocupação transdisciplinar um pouco maior já de</p>  |

|  |   |
|--|---|
|  | <p>estar mais atento às questões das diferenças e das diversidades. Então assim, na minha formação acabou que a experiência que eu tive de refletir sobre as questões étnico-raciais foi muito menos acadêmica e muito mais humanista. Não há dificuldade do ponto de vista de abordar os temas. Quando eu abordo uma temática inclusiva quer que seja ela da questão racial, social, das questões das relações de gênero. Enfim, eu penso que o problema que a gente tem hoje não é não ter espaço para discutir essas questões, o problema que nós temos é que eventualmente ainda existem sujeitos que se ofendem e que se aborrecem, porque pensam que tem o direito de se sobrepor ao outro, se acham melhores. Mas enfim eu penso que a gente tem muitos desafios para fazer essa abordagem na sala de aula ainda, porque existem pessoas que se negam a aceitar a diversidade seja ela qual for. Então esse é o problema que eu acho que enfrento hoje. Tem o desafio do tempo pedagógico? Tem também.</p> |
|--|---|

Fonte: A autora (2021)

Nota: Pesquisa de campo: aplicação de entrevistas semiestruturadas remotas, mai./jun. 2021

Os caminhos formativos pelos quais um futuro docente passa são fundamentais para que este identifique nesse processo as possibilidades de abordagem metodológicas e as temáticas que devem ser indissociáveis a sua postura docente. Mas e quando essa formação se dá de forma frágil e incompleta? Será que de fato o docente recém-formado poderia ter segurança em trabalhar temas aos quais não teve contato durante a graduação? Pois o que foi possível identificar neste ponto foi a carência teórica e prática que estes professores tiveram em relação à educação das relações étnico-raciais durante a formação inicial.

A ausência desse debate em componentes específicos e mesmo inserido em outras disciplinas que desenvolvem a prática de ensino acarreta a necessidade do professor empenhado em abordar os assuntos e problemáticas sociais a se reinventar e buscar em sua vivência didática aprender a respeito. Sempre olhando

para sua atuação de forma crítica e estimulando esta perspectiva em seus estudantes. A prática educativa é um processo mútuo entre aqueles que ao ensinar encontra-se aprendendo, junto aos que aprendendo estão ensinando (FREIRE, 1996). No entanto, isto é um cenário em que consideramos o docente empenhado em melhorias educacionais e que está vão ajudar a transformar a realidade da sociedade.

Além disso, outro ponto observado foi a dificuldade dos professores em discutir a temática nos componentes curriculares que ministram. Apresentando os desdobramentos do racismo estrutural no Brasil como causa desses obstáculos, seja na busca e reconhecimento da reprodução dos preconceitos pessoais ou em barreiras históricas que negligenciaram temas e discussões que foram apagadas dos espaços educacionais. Exigindo desses profissionais a busca por seu letramento racial relacionado às discussões em suas áreas profissionais de atuação, uma tarefa complexa que requer compromisso, tempo, oportunidade e energia dos profissionais que trabalham com a licenciatura.

Essa fragilidade que ainda perdura ocasiona nos espaços acadêmicos, principalmente para as licenciaturas, um ‘efeito dominó’ que leva muitos educadores a se sentirem carentes quanto ao aporte necessário para ministrar o tema nos componentes curriculares nas salas de aula sem que antes houvesse um encontro com essas questões dentro de um processo formativo contínuo. Para compreender como os docentes do contexto pesquisado trabalham a temática foi realizado um levantamento quanto à forma de abordagem que utilizam em seus respectivos componentes (quadro 7).

**Quadro 7**-Discussão da temática étnico-racial na prática docente dos professores entrevistados da Licenciatura em Geografia do IFPE-campus Recife, PE–2021

| <b>Identificação docente</b> | <b>Respostas</b>  |
|------------------------------|---|
| P1                           | Quanto ao componente que é melhor de trabalhar com a educação das relações étnico-raciais é pedologia e o mais difícil de inserção é o componente de Cartografia devido seu teor técnico. Em relação à seleção e abordagem. Destaco a importância das comunidades e como ocorrem as relações de sustentabilidades com a terra. Nós devemos entender que |

|    |   |
|----|---|
|    | aprendemos com essas comunidades.   |
| P2 | <p>Na disciplina de educação e direitos humanos nós tratamos do tema. Nós trazemos o tema com base na declaração universal dos direitos humanos, que trata aspectos como igualdade e diversidade, questões culturais. A gente faz essa abordagem por dentro do racismo, onde a gente analisa essa formação e essa construção social e cultural. Nisso a gente foca principalmente na história mais recente, a gente sabe que a história da escravidão é longa, mas a gente dá ênfase ao período mais recente e principalmente focando no Brasil, focando no olhar do que tá acontecendo atualmente no nosso país. A gente desenvolveu algumas atividades também feitas pela turma, uma vídeo-aula que eles produziram sobre o tema.</p> <p>Já na disciplina de laboratório e práticas de ensino a gente foca nas metodologias, a gente foca na didática. E aí os estudantes quando fazem as atividades de prática de ensino são eles que escolhem os temas e aí a gente faz análise da prática pedagógica. Então em laboratório de prática de ensino são eles que trazem os temas para realização das práticas de ensino.</p> |
| P3 | Penso que é uma temática interdisciplinar... na verdade transdisciplinar. Ela merece perpassar todos os componentes e ela precisa tá sendo vista o tempo todo. Acho que todo mundo tem pano pras mangas, tem espaço pra fazer pra isso. E os critérios realmente são os da oportunização do momento, meu critério é assim: não se esqueça de tratar.  |

Fonte: A autora (2021)

Nota: Pesquisa de campo: aplicação de entrevistas semiestruturadas remotas, mai./jun. 2021

De acordo com as respostas dos participantes alguns aspectos são extremamente importantes na análise da discussão étnico-racial nos componentes curriculares de Geografia do curso. Em relação à resposta do(a) professor(a) P1 existe uma abordagem voltada as técnicas de manejo do solo de comunidades tradicionais, rompendo a proposta hegemônica do conhecimento eurocêntrico e

trazendo abordagens que foram categorizadas como não relevantes ao decorrer dos anos. Nesse sentido, essa prática de ensino-aprendizagem está correlacionada com o período de formação inicial desse profissional, destacando a importância de ter essa discussão no caminho formativo, especificamente na área de geografia física. Outro componente destacado foi a cartografia, citada como um ponto de dificuldade na discussão técnica do conteúdo, havendo a necessidade de combate a esse obstáculo, pois a discussão das relações étnico-raciais pode ser inserida em leituras, exemplos e produções de mapas relacionados com os aspectos, características e distribuição dos povos indígenas, comunidades negras e quilombolas.

Dessa maneira o professor formador precisa utilizar de sua criatividade e experiência didático-pedagógica para formular possibilidades de retratar assuntos como o da educação das relações étnico-raciais, fazendo de seu momento de ensino um instante de aprendizado que rompa com a apatia sobre as desigualdades existentes. Cada experiência com o tema deve ser vivenciada de forma única e aberta a novos caminhos de explanação, considerando a diversidade da sala de aula e do espaço ao qual a escola está situada. Segundo Hooks (2017, p. 23) “Os educadores têm o dever de confrontar as parcialidades que tem moldado as práticas pedagógicas em nossa sociedade e de criar novas maneiras de saber, estratégias diferentes para partilhar o conhecimento”.

Essa intervenção precisa ser feita de forma que os aprendizes compreendam as trocas estabelecidas entre o componente e a presença da população negra e nativa brasileira nos espaços e o poder transformador desses grupos no meio. Uma atuação que olhe para a ocupação dos territórios por esses sujeitos, sua distribuição, como fazem uso do solo e diversos outros elementos de estudo.

Trazer as questões que envolvem as minorias que foram marginalizadas ao decorrer histórico da formação do Brasil enquanto país está diretamente ligado a interpretar os impactos do racismo e a desigualdade que assola a vida dessas pessoas. O professor dentro de seu papel educativo não pode ficar omissos a essas realidades que configuram a sociedade atual, precisando ele fazer contestações sobre esses fatores e seus resultados.

Assim como na resposta do(a) participante P1, o(a) professor(a) P2 apresentou no componente de Educação e Direitos Humanos uma importante

discussão acerca do processo do racismo na sociedade, contribuindo com o letramento racial a partir da ótica da Geografia. No entanto, o componente de Laboratório e Prática de Ensino deveria trazer algumas sugestões de trabalho com a temática étnico-racial, pois a dificuldade de discutir esses conteúdos pode refletir na escolha dessa abordagem nas atividades curriculares dos estudantes, deixando de aproveitar uma excelente oportunidade de aprendizagem da discussão para sala de aula.

Também foi possível identificar nas colocações do(a) professor(a) P3 a importância de entender que a discussão das relações étnico-raciais perpassa conteúdos, componentes e momentos específicos estando entrelaçada com os temas e conhecimentos vivenciados em todo currículo da licenciatura em Geografia. Sendo assim foi possível analisar que os participantes entrevistados estão buscando trazer para suas práticas a discussão a respeito da temática, isso permite que os futuros professores percebam as formas de trabalhá-la nas mais distintas áreas da ciência geográfica. Nesta mesma direção da percepção eles podem enxergar na figura do discente formador o anseio e a disposição de buscar e criar formas de abordagem, estando eles sempre procurando conhecer mais a respeito, se desprenderem de velhos preconceitos e levar a importância desses assuntos para a sala de aula.

Não basta meramente o educador preparador conhecer a respeito do tema e guardar esse conhecimento para si, ele precisa ter em mente a importância de transmitir seus saberes para seus discentes. Para isso é preciso que eles tenham o entendimento quanto à relevância fundamental desse processo contínuo na formação de novos professores. Nesse sentido o questionamento a seguir identifica a forma com que os entrevistados percebem a relevância da temática étnico-racial na formação (quadro 8).

**Quadro 8** - A importância da discussão Étnico-racial para a formação inicial no curso de Licenciatura em Geografia do IFPE -campus Recife, PE–2021

| Identificação docente | Respostas   |
|-----------------------|---|
| P1                    | A temática é importante para o formador. Mas, não se tem uma cultura de inserção da temática no currículo. Essa é |

|    |  |
|----|--|
|    | uma discussão muito recente.   |
| P2 | É tentar pagar uma dívida histórica que nós temos com a população negra do nosso país. Quando a gente analisa até o próprio termo negro foi criado para que os povos que foram extraídos do continente africano e obrigados a virem para as terras brasileiras, eles recebiam o nome de negro para não ter sua identidade preservada. Então todos eles eram tratados como negro. O tratamento que foi dado a eles nega essa história, essas relações familiares, nega seu passado e toda a organização social que existia. Então é uma tentativa de pagar uma dívida histórica e permitir que haja um empoderamento principalmente dos estudantes negros que foram durante sua formação e sua história foram marcados por essa cultura racista elitista que nós temos em nosso país. Então é um trabalho muito significativo, muito importante, que como professor formador eu não posso deixar de tratar, eu preciso trabalhar em sala de aula. |
| P3 | Isso é uma preocupação séria que eu tenho. Que tipo de professora eu estou formando? Não é por uma motivação egoísta, é porque eu tô tentando mostrar que eu tenho essa visão mais ampla, de que já já vocês estarão na escola. E que tipo de pessoa vocês vão para essa escola? Será que eu consegui trazer para a vida de vocês uma contribuição que vai pra além do ser professor de geografia? Que vai pra além do ser professor? Que vai para o ser sujeito, ser humano, então eu acho isso é mais importante. Então tentar trazer uma contribuição pra esse viés de vocês.   |

Fonte: A autora (2021)

Nota: Pesquisa de campo: aplicação de entrevistas semiestruturadas remotas, mai./jun. 2021

É evidente a importância da discussão atribuída pelos os docentes, indicando um ambiente propício a mudanças, discussões e propostas por parte desses indivíduos. Esse processo está alinhado à formação de professores, fornecendo ao

licenciando a vivência de abordagens mais sólidas. Diante das respostas foi possível observar em uma delas a dificuldade de sistematizar a inserção dos conteúdos étnico-raciais no currículo devido a recente discussão.

Uma das principais questões de entrave quanto à ocupação da história e cultura indígena e negra no espaço escolar está diretamente ligado à forma com que o currículo é proposto. A presença desse debate nesse documento vem apresentando importantes mudanças quanto à inclusão da temática, mas ainda precisa de avanços que ajustem e garantam um maior desenvolvimento, que seja mais aprofundado, para que a educação básica e o ensino superior possam disfrutar da presença desses temas. Segundo Corenza (2018) a partir de suas análises das teorias de Sacristan (2000) e Silva (2013), definiu currículo como documento que propõem as instituições e grupos educacionais seus objetivos e metas de ensino e direciona às práticas pedagógicas. O currículo para ser eficaz no combate as mazelas da sociedade precisam ter uma abordagem que seja para além de uma menção superficial, ou uma mera exposição sem uma análise crítica.

É fundamental ressaltar que a partir do momento que o diálogo étnico-racial é realizado de maneira prévia na vida escolar das crianças isso acarretará futuros jovens e adultos mais cientes quanto ao sistema racista e excludente que afeta essas populações. Cidadãos mais conscientes ocuparão as licenciaturas com uma experiência anterior na discussão sobre esse tema.

A luta por mudanças sociais é contínua e a educação em especial deve ocupar a posição de caminho de busca por transformar toda a visão estereotipada e eurocêntrica que foi estimulada pelo Estado e mesmo pela própria escola por longos anos de desenvolvimento nacional. Não se trata de um ato benéfico a favor daqueles que compõem a população afro-brasileira e indígena, mas sim de tentar consertar anos de erro, injustiças, exploração e negação ao direito de identidade e cidadania. Mas que ainda não tem uma postura satisfatória do campo da educação.

Se eu quero superar o racismo eu tenho que adotar um comportamento antirracista e preciso estimular os meus estudantes a levarem isso para sala de aula, pois não adianta só ser contra o racismo, a gente precisa ser antirracista e participar desse movimento contra o racismo. E eu creio muito que a escola é um ambiente formal que deveria ter protagonismo nisso, mas que hoje muitas vezes se esquia. E aí você vai ter as expressões que vem da periferia, as expressões que vem da negritude todas elas são

marginalizadas. Aí você vai ter, por exemplo, o passinho que vai nascer aqui em Recife e aí a classe média e a burguesia olha com olhar negativo tudo que vem da periferia, então a gente precisa fazer que nossos estudantes enxerguem tudo isso e fazer com que eles enxerguem essa realidade. Então como professor formador é importante que eu adote essa abordagem para que os futuros professores tenham uma atitude antirracista e isso se dá principalmente em sala de aula. (PARTICIPANTE P2, 2021)

É preciso desenvolver uma formação que se encarregue de olhar para os aspectos mais humanos da sociedade, que viabilize a construção de meios para melhorar as condições de vida das pessoas, para que essa, cientes de seus direitos tenham sua dignidade protegida.

Na maioria das situações as mudanças surgem sempre a partir de um incômodo e uma vontade de modificar algo que não está certo, o mesmo vale para a demanda pelo cumprimento da Lei nº11.645/2008 nos espaços de formação. Para que isso seja uma realidade o currículo é fundamental, este que ao decorrer da história vislumbrou aos interesses políticos vigentes, mas quando pensado para atingir a problematização dos estudantes é uma ferramenta poderosa de emancipação da escola, de seus estudantes e mestres.

Nesse sentido se faz necessário buscar o entendimento quanto ao olhar do Projeto Pedagógico de Curso a partir de sua relação com esses objetos e como este documento propôs a discussão referente às questões negras e indígenas no processo formativo. Um dos personagens encarregados de planejar as linhas de conhecimentos indispensáveis nessa reorganização foi o Núcleo de Desenvolvimento Estruturante (NDE).

No contexto da discussão epistemológica a maioria do trabalho foi para o NDE. Os professores participaram das discussões de maneira indireta e cada professor da sua disciplina ficou responsável pela atualização de seu componente. (PARTICIPANTE P1, 2021)

Esta pesquisa recorre ao processo de reformulação desde sua gênese estrutural, questionando o critério estabelecido para a convocação dos professores que integraram a banca de reestruturação, para identificar o papel destes sujeitos neste processo.

A partir do que foi coletado durante as entrevistas é considerável a contribuição dos docentes nessa nova proposta de forma implícita, estando eles

incumbidos de redigir as novas sugestões para os conteúdos de suas ementas disciplinares. Uma atuação organizada a partir da distribuição dos professores em equipes pedagógicas correspondentes aos campos formativos do curso e seguindo critérios específicos já pré-estabelecidos por normativas da instituição.

(...) A banca foi montada aí por áreas, por exemplo, de geografia humana, geografia física e educação. E aí foram formados esses grupos que inseridos numa comissão através de portaria que foi publicada para fazer essa discussão. E aí foram feitos esses grupos com professores que não podiam estar afastados, que estão com disciplinas na licenciatura e fazendo parte também do colegiado e do núcleo docente. (PARTICIPANTE P2, 2021)

Os estudantes também estiveram presentes nesse desenvolvimento, na figura do colegiado. Este que tem a importante função de ouvir as demandas e necessidades dos discentes para que sejam repassadas a coordenação junto ao corpo docente do curso. Encarregou-se por meio de reuniões com professores e licenciandos investigar quais eram os anseios e as ausências que estavam havendo no curso e na estrutura epistemológica do PPC de 2014, para que as mudanças fossem pensadas e inseridas no novo programa.

A ausência da temática em termos de disciplinas específicas no currículo anterior referente ao ano de 2014 é um ponto unânime trazido no discurso dos entrevistados, que apontaram para a superficialidade em que o currículo colocava os saberes voltados a educação das relações étnico-raciais, como sendo uma das principais motivações para que fosse pensada e proposta uma atualização do Projeto Pedagógico da Licenciatura em Geografia do IFPE; como podemos fazer referência a fala do Participante P2 (2021):

O currículo que nós tínhamos ele tratava, mas não aprofundava tanto quanto a gente queria. Como por exemplo, quando fala da relação África-Brasil a Geografia passa a largo sobre os reinos que existiam na África. A gente não aprofunda isso, a gente trabalha com a visão eurocêntrica.

(...) A gente não analisa o continente Africano buscando novas fontes, autores, por exemplo, senegaleses e angolanos que trazem essa história à tona.

Assim por meio dessa inquietação foi desenvolvido um trajeto normativo para que esse aprofundamento quanto ao tema fosse realizado e tratado por meio de uma perspectiva de desconstrução dos saberes preconceituosos e racistas propiciados pela educação tradicional e acrítica. Na tentativa de recontar a história

do continente narrada por sua própria cultura, seus registros históricos e pelo que é trazido nas falas de seus povos.

Esse desconforto não foi um processo repentino, mas fruto da constatação percebida ao decorrer da prática docente no curso e que levou os formadores a olhar com maior acentuação para essas questões e a necessidade desse debate ser realizado de maneira mais efetiva nas turmas, saindo de das menções pontuais. Conforme afirmado pelo(a) docente P1 (2021) “A equipe foi amadurecendo quanto à importância da temática para a formação da disciplina. E assim resolveu destacar a temática devido à questão humana, social. Além da questão legal”.

Essa mesma vivência que levou os docentes a compreenderem a necessidade do tema na formação também precisa ser experimentada pelos estudantes para que esses desenvolvam seus métodos de abordagem para as questões afro-brasileiras e indígenas. Sendo possível a partir dos componentes que estão diretamente ligados a uma carga horária de práticas em salas de aulas nas escolas, como é o exemplo o aprendizado advindo do estágio, que é desenvolvido em quatro semestres, onde cada um é realizado em um nível de ensino da Educação básica. Devido a essa relação com o cotidiano escolar é preciso que esta prática também seja direcionada a um mergulho nas temáticas étnico-raciais.

A partir disso nasce o questionamento quanto à proposta de intervenção didática que o componente passa a propor para trabalhar com esse assunto mediante a reestruturação do projeto. Para tal problematização a resposta direciona para um documento que foi reformulado para cada tempo de atividade da cadeira e que levasse os discentes a realizarem os experimentos de estágio observando que a temática pode ser incluída de múltiplas formas no desenvolver do ensino. De acordo com o/a Participante P3 (2021):

Foi proposta a reformulação dos componentes de estágio, olhando de forma mais direcionada período por período, nos quatro períodos no estágio um, dois, três e quatro, olhando de formas diferenciadas e dentro disso olhando para essas questões da abordagem étnico-raciais, das questões de que professores eu tô formando para trabalhar com os estudantes com necessidades educativas especiais.

Assim após esse planejamento de mudanças do PPC, disciplinas que já constavam na matriz curricular de 2014 passaram a adicionar novos conteúdos

voltados a essa discussão na reformulação de 2019, como os exemplos dos Estágios (Ministrados no 5º, 6º, 7º e 8º período), da Geografia da população (1º período), Pedologia e Edafologia (4º período) Geografia e Cultura (4º período) que já tinham um debate inicial sobre, como também foram incluídas as de caráter específico para a temática, sendo elas: Educação e Relações Étnico-raciais (Obrigatória e regida no 9º período), África-Brasil e o mundo Atlântico (Optativa).

No entanto é preciso chamar atenção para outras disciplinas que também possuem a viabilidade de conduzir essas reflexões, sendo elas as disciplinas de Educação e Direitos Humanos (Ofertada para o 5º como cadeira obrigatória), Educação e Movimentos sociais (Optativa) e Tópicos culturais (Disciplina optativa). Ressalta-se aqui a necessidade das questões sociais atreladas às populações negras e tradicionais sejam tratadas pelos demais componentes, no entanto as que foram mencionadas possuem uma relação direta com o tema. Futuramente no capítulo seguinte essa questão será melhor detalhada a partir das investigações com os estudantes.

Anterior a isso, é proposto nesse momento da pesquisa aprofundar-se quanto a contestações fundamentais sobre a organização e distribuição das cadeiras, para fazer o levantamento a respeito da lógica em que aparecem no projeto pedagógico do curso. Para tal finalidade é disponibilizado a estrutura curricular do referente documento (anexo 1).

Com o objetivo de fornecer aos licenciandos uma ampla e completa formação, a remodelação do currículo trouxe uma estrutura com componentes curriculares optativos. Esses ficam sob a escolha dos discentes cursa-los que muitas vezes são direcionados a partir de seus interesses e necessidades didático-pedagógicas para sua construção docente, conforme apresenta o PPC de 2019:

Os componentes curriculares optativos primam pelo aprofundamento da formação do licenciando e, nesse sentido, voltam-se para campos do conhecimento mais específicos que os conhecimentos trabalhados nos componentes obrigatórios. Contudo, da mesma forma que estes, os componentes optativos tomam por base elementos essenciais do perfil formativo do curso, em seus aspectos ético-políticos, mormente no que toca à preocupação de formar sujeitos crítico-reflexivos que devem refletir sobre a realidade de forma problematizadora e contextualizada na relação do mundo com o lugar em que vivem e vice-versa. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO, 2019,

p. 48)

Sendo assim essa organização prima por meio dessas disciplinas mergulhar em temas típicos que compoem o quadro da formação específica, didático-pedagógica e áreas fundamentais ao aprendizado dos licenciados. Nos componentes curriculares optativos (anexo 2) vislumbra-se algumas respostas quanto a presença dos assuntos voltados a atender os fenomenos sócio-culturais, economicos e históricos sobre os povos indigenas e a população afro-brasileira no documento.

Após a observação dessa configuração curricular é possível trazer para a discussão o questionamento quanto ao por que dessa organização e seus objetivos propostos, para que assim seja levantada a posição em que a educação das relações étnico-raciais ocupa. Para tornar possível a reflexão e debate sobre o tema é necessário que os estudantes vivenciem outros componentes que introduzem o assunto indiretamente dentro de seus conteúdos, desta forma propiciando um conhecimento critico que abra margem para uma mentalidade critica e receptiva ao dialogo a respeito das questões sociais de cunho racial e étnico, como é apresentado na fala a seguir:

Foi pensado levando em consideração a idade dos estudantes. A gente quis colocar da metade do curso em diante, porque daí a gente já pega estudantes que sabem o que querem e que estão no curso, porque no primeiro período e no segundo ainda tem gente que tá se encontrando no curso. Então quem chega até o 5º período à probabilidade de conclusão do curso é muito grande e que esses querem seguir na carreira de professores. E além dessa condição também foi a necessidade deles terem uma formação crítica. (PARTICIPANTE P2, 2021)

Sendo assim é possível afirmar que o critério adotado levou em consideração a bagagem epistemológica que o estudante tenha adquirido anterior ao contato direto com os componentes relacionados a estas questões, presando por um dialogo mais maduro que possa ser feito com futuros professores que entendam sua presença na Geografia e a importância desses momentos discursivos na formação em prol de uma atividade docente questionadora, inquieta e consciente das transformações sociais que precisam acontecer. Essa mesma condição foi trazida pelo(a) professor(a) P1.

É possível que um aluno que durante a educação básica não tenha presenciado uma educação problematizadora e ocupada no debate a respeito das

desigualdades que as populações em tela vivem, não compreender como funciona o sistema de privilégios no Brasil, os grupos que se beneficiam desses e a necessidade da sala de aula tratar esses temas. Desta forma é muito provável que ele não consiga facilmente de primeiro momento identificar a relação do ensino geográfico com o combate as mazelas e preconceitos da sociedade. Então foi pertinente para o processo educativo considerar essa trajetória de curso e de terem condições teóricas e práticas para entrar adentrarem na temática que requer muita análise histórica, formação do território e etc. Assim viabilizando os discentes acompanharem os debates e participarem ativamente dos diálogos nos momentos de aprendizagem. Por isso é compreensível na fala do professor essa condição estabelecida no PPC para cursas essas disciplinas após um longo período formativo.

Observando-se a matriz curricular também não pode passar despercebida a ausência de componentes voltados exclusivamente à temática indígena, que é pertinente ressaltar aqui que possui aspectos culturais, históricos e educacionais diversos e particulares que se destoam dos mesmos fatores vivenciados pela população negra, ainda que ambas sofram as consequências excludentes do preconceito. Por essa razão preocupou-se esta pesquisa na necessidade da temática dos povos originários ser encarada de forma única e detentora de autonomia.

Caminhando dentro dessa constatação os professores foram confrontados sobre as motivações para esse evento (Quadro 9), onde por meio das pontuações levantadas foram trazidas as justificativas sobre o porquê apenas as questões raciais tiveram espaço de discussão em dois componentes, sendo o de 'Educação e relações étnico-raciais' obrigatório e na cadeira optativa 'África-Brasil e Mundo Atlântico'; enquanto que a temática indígena está inserida apenas na primeira.

**Quadro 9-** Fatores que inviabilizaram a oferta de um componente curricular específico para temática indígena

| Identificação docente | Respostas   |
|-----------------------|---|
| P1                    | A parte das disciplinas optativas fica a cargo dos professores criarem a disciplina. Se não existe a disciplina para temática indígena é porque ninguém criou. Pois os componentes optativos têm como objetivo aprofundar a área onde o estudante deseje mais.  |
| P2                    | A temática indígena, a gente não contém especificamente porque a gente colocou a disciplina de Educação e Relações Étnico-raciais trabalhando com as duas áreas tanto a questão da negritude, quanto a questão indígena na disciplina. Como é a primeira vez que a disponibilizamos, porque antes a disciplina no currículo anterior existia como disciplina optativa somente, não tinha a disciplina como obrigatória. Então decidimos colocar ela, primeiro experimentar e assim ver a necessidade de uma separação ou não. Porque a gente vai ter esses grupos étnicos dividindo essas problemáticas sociais. E aí a gente também precisa de professores para isso. (...) Não temos ainda, então decidimos colocar como única disciplina. Se houver necessidade, nós vamos colocar uma disciplina específica para tratar a questão indígena. |
| P3                    | Honestamente, não sei, não me lembro mais. Quanto à temática indígena, essa é uma temática que ainda está muito dispersa.   |

Fonte: A autora (2021)

Nota: Pesquisa de campo: aplicação de entrevistas semiestruturadas remotas, mai./jun. 2021

Analisando o resultado do que foi mencionado pelo(a) entrevistado(a) P1, levantou-se a respeito da importância da autonomia docente, que no caso do questionamento feito identificou-se que não houve para a criação do componente. O

interesse do docente é um ponto pertinente a avaliação, pois por trás dele pode existir questões como o grau de importância que ele atribui ao assunto (cabendo a ele a criação da disciplina), suas dificuldades quanto a essa inclusão, sua inexperiência, entre outros fatores possíveis na hora de decidir criá-la.

Entretanto, quando confrontada com a resposta seguinte, fornecida pelo(a) entrevistado(a) P2 é detectada uma distinta justificativa sobre o mesmo ponto. Aonde foram atribuídos pontos como o da formação do corpo docente e a existência da adesão das narrativas culturais e históricas dos povos tradicionais no conteúdo da cadeira de Educação e Relações Étnico-raciais.

É mencionada na fala desse professor(a) a falta de docentes especializados no tema, dificultando a criação desse recurso curricular, uma vez que para isso é preciso a presença de um docente que tenha a experiência docente e o saber epistemológico apropriado nessa discussão para que seja realizado o processo através dos conhecimentos necessários, para uma inserção aprofundada nas questões conceituais e práticas.

Nesse primeiro momento o tema então é discutido junto aos conteúdos afro-brasileiros, a primeira turma sob a regência do PPC reformulado ainda não cursou a cadeira mencionada anteriormente, desta forma ainda não é possível saber os frutos e as fragilidades que possui quanto aos estudos étnicos, sendo assim não é descartada a possibilidade de que futuramente essa cadeira seja criada para uma intensificação quanto a essas proposições.

Em todo caso, é de reconhecimento do(a) participante P3 que é indispensável intensificar as conversas quanto aos aspectos que envolvem os povos aborígenes, uma vez que é notória a fragilidade do diálogo sobre esse campo de estudo.

Uma questão pertinente a este estudo é quanto ao perfil docente profissional que os estudantes da licenciatura em questão devem possuir. A partir dessa observação é possível compreender as concepções atribuídas a temática da Educação das relações Étnico-raciais ao futuro professor e como o traço deste deve contemplar os assuntos de interesse da sociedade, onde a diversidade histórica e cultural dos povos originários e negros estão presentes. Esse perfil profissional do docente é o direcionamento necessário para o desenvolver de um

docente que busque um ensino cidadão e que discutir as problemáticas e os mais diversos temas voltados a o tempo contemporâneo que estamos vivenciando.

Sendo o docente um mediador do saber e que estimula a produção do conhecimento não pode este deixar de lado as ações cotidianas que constantemente passam a existir e que estão ocorrendo a todo tempo no espaço geográfico, atingindo o campo teórico e prático contido na Geografia. Deste modo joga-se o conhecimento uma característica humana múltipla e que toca as mais diversas características da sociedade.

Para que a sala de aula possa ser um ambiente onde todas as vivências são consideradas é importante que o professor faça uso do conhecimento popular e da bagagem cultural, política, social e ambiental que os estudantes possuem; visto que cada um destes indivíduos comportam os mais diferentes saberes experiências e visões de mundo respeitando a heterogeneidade de cada turma.

Através do perfil docente que se pretende formar, já desenhado anteriormente, neste capítulo é possível compreender que o delineado do futuro professor que a licenciatura em geografia pretende construir compõe um docente que profissionalmente esteja apto a atuar na educação básica atendendo as necessidades epistemológicas necessárias, impostas não apenas pelo conhecimento geográfico como também pelas realidades presente no ambiente escolar. Atuando estes nas áreas da pesquisa geográfica e tendo o entendimento quanto ao planejamento do conteúdo de suas aulas, deve ele ponderar que o ambiente e as escalas presentes na geografia e que estão diretamente ou indiretamente ligadas aos alunos são vivos e passam por constantes transformações.

Dessa maneira encerra-se esse tópico de discussão explorando a visão que os docentes da Licenciatura em Geografia do IFPE possuem quanto aos licenciandos que serão formados dentro da matriz curricular do PPC 2019. Fazendo um levantamento quanto aos anseios que esses educadores têm referente ao legado formativo que o curso está desenvolvendo. As narrativas a seguir, presentes no quadro 10 conduzem as considerações a serem feitas a respeito das perspectivas desses novos professores.

**Quadro 10-** Percepção dos docentes entrevistados sobre o perfil do futuro professor de Geografia formado pela matriz do PPC reformulado (2019)

| Identificação docente | Respostas  |
|-----------------------|--|
| P1                    | Espero que o professor possa ter um maior embasamento geográfico e um compromisso com uma educação melhor.   |
| P2                    | Esse perfil foca no professor crítico, no professor participativo que é muito importante, um professor que saiba conversar, dialogar sobre os principais problemas do Brasil, já que a escola deve apresentar resposta para as inquietações dos estudantes e que a nossa sociedade possui. A gente precisa dar resposta a essas perguntas, então nós também esperamos um professor solidário e sensível à realidade do estudante, em especial na rede pública, né! Que a gente não tenha um professor somente como um reprodutor de aula, mas que a gente tenha professores que provoquem o saber e a criticidade. Esse é um sonho nosso de que os nossos professores empoderem os jovens para que eles possam compreender a realidade que eles estão inseridos, compreender a sua história e que podem transformar coletivamente a sociedade. Então nós temos esse objetivo em formar um professor crítico, participativo e que em especial seja democrático, comprometido com o estado democrático de direito, comprometido com as questões humanas. |
| P3                    | O que a gente espera é que nessa nova matriz a gente consiga trazer uma formação mais humanizada, não vou dizer que seja isso porque a anterior também era, então é injusto falar isso. Mas assim, a gente espera que haja espaços de diálogo mais amplos e mais bem configurados para ofertar uma formação do futuro professor de geografia, olhando para essas perspectivas de uma forma mais preparada.   |

Fonte: A autora (2021)

Nota: Pesquisa de campo: aplicação de entrevistas semiestruturadas remotas, mai./jun. 2021

A sistematização acima é composta por visões que se assemelham em alguns pontos importantes para a formação inicial de professores; sendo evidenciado o caráter social e humano dessa formação. Um desenvolvimento que propõe despertar um educador consciente de seu papel no mundo e da relevância do ensino de Geografia dentro de um processo pedagógico-crítico que deve preocupar-se com as problemáticas contemporâneas e como é factível provocar mudanças nessa estrutura engendrada pela marginalização de grupos historicamente oprimidos e violentados moral e fisicamente no seu direito de existência e ocupação dos espaços. Hooks (2017, p. 35) vai pontuar que dentro do cenário de uma educação libertadora não é composta exclusivamente pelos estudantes, rompendo com a ideia de que o ensino é meramente capacitivo, mas sua aplicação gera o amadurecimento do ser docente.

Atribuindo a essa atuação docente incumbir-se de despertar uma consciência reflexiva, voltada à coletividade, curiosa, inquieta e transformadora nos estudantes para ser vivida além das paredes da sala de aula.

Mediante a fala do(a) docente P1, observou-se enquanto visão particular o anseio por licenciandos que mergulhem nos conceitos teóricos da ciência geográfica, nutridos da diversidade dos conteúdos presentes nessa área de conhecimento. Isso evoca os esforços coletivos entre mestres e discentes objetivados na ampla desenvoltura epistemológica. Para esse fim se faz indispensável à dedicação de ambos, o professor estando empenhado no ensino acessível, integral e problematizador, enquanto que o estudante deve concentrar seus interesses em construir sua identidade docente, para que esteja preparado para exercer a maestria.

Já o(a) participante P2 deseja que os novos formados pelos cursos a partir da atualização da matriz possuam em suas práticas a criticidade fundamental no espaço da sala de aula. Um professor que esteja disposto a olhar para a realidade de cada aluno como única e dotada de Geografia. O mundo contemporâneo está o tempo todo se transformando e isso pede ao professor que também esteja atualizado e acompanhando essas modificações, todavia ele já tem vivência suficiente para lidar com alguns dados, diferente das crianças e adolescentes que estão expostos a um bombardeio de informações, que geram dúvidas, reflexões e até mesmo a desinformação.

Dentro do cenário retratado acima também encontramos as questões que envolvem as minorias, que muitas vezes podem ser retratadas pelo viés do preconceito, gerando novos estereótipos e fomentando posturas grotescas que devem ser combatidas. Aí entra a contribuição da Escola enquanto órgão de instrução e desenvolvimento intelectual, que deve ergue-se na manutenção do respeito, pluralismo, coletividade e diversidade dos indivíduos; combatendo todo o ato que fira ou ponha em risco a integridade humana. Esse é um espaço que não cabe exclusão nem a reprodução das inverdades que andam sendo difundidas massivamente.

A escola precisa ser esse lugar que os estudantes têm acesso a esses conhecimentos com o crivo da paciência, com o crivo de um debate acadêmico e não dos achismos que estão aí sendo divulgados e que eles recebem pelo Whatsapp e outras redes sociais na internet. Então a gente quer essa formação de professores críticos, pacientes, democráticos e comprometidos com fortalecimento da nossa Democracia. (PARTICIPANTE P2, 2021)

Nesse ambiente deve prevalecer o espírito de igualdade e socialização afirmando a contribuição da bagagem histórica e cultural que cada um possui, só assim é feita uma educação afirmativa, integracionista e democrática. Trazendo a importância de cada estudante que integra esse espaço e suas vivências, as instituições de ensino poderão impulsionar o senso de luta por melhorias sociais.

Prezar por professores que estejam preocupados com seus estudantes e que demonstrem uma postura receptiva e empática para com esses, é a vontade expressada pelo(a) entrevistado(a) P3. Tendo em mente que esses docentes precisam desenvolver trocas de conhecimento e de diálogo com o coletivo presente na aula, estando abertos para exercer o ato da escuta. Algo que já vinha sendo estimulado nos licenciandos anteriormente a reformulação, mas que após ela, passou a ser enfatizado.

Em resumo, os olhares desses docentes se complementam e convergem para formar um professor que saiba conduzir a mediação do conhecimento científico de forma problematizadora, estando movido pela própria inquietação e a de seus educandos, provocando nestes o aprender pelas possibilidades engendradas a partir de um interesse ou pela pergunta. Segundo Freire (1996, p. 56) “O educador que, ensinando geografia “castra” a curiosidade do educando em nome da eficácia da

memorização mecânica do ensino dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se”.

Dessa maneira é possível afirmar que não existe ensino sem o questionamento, e a prática docente precisa ir para além de uma mera exposição de conteúdo. Não cabe ao professor que estará sendo formado ser meramente aquele que ministra a reprodução de informações, isso anula a capacidade e a autonomia tanto dele mesmo quanto a dos seus discentes. Ele precisa romper com esse perfil que ousa-se dizer aqui não ser de ensino, mas de uma simples decoração rasa e sem reflexão.

O futuro licenciado para atender as expectativas desses entrevistados necessita ter o domínio epistemológico da Geografia e a capacidade humana de usar de seu local de atuação para atingir pelo exemplo a criticidade de seus aprendizes. Sua didática precisa por em comunhão o espaço e seus agentes de transformação, trazendo para a realidade vivida pelos estudantes para a sala de aula. Evocando assim uma abordagem que traga para a escola o lugar de destaque no cultivo de indivíduos conscientes quanto ao exercício da cidadania e a busca por uma sociedade que respeite e integre negros, indígenas e todos aqueles que sofrem com as desigualdades e os preconceitos existentes. Uma posição que vá contra toda a tirania de poder, supremacia e segregação.

### **3.3 O aporte teórico conceitual no ensino de Geografia e a Educação das Relações Étnico-raciais**

As discussões e reflexões sobre o ensino de geografia no universo acadêmico são cada vez mais frequentes. Segundo Cavalcanti (2012, p.43) este contexto tem sido continuamente explicitado para expor as práticas pedagógicas atuais na formação básica e profissional das pessoas.

O ato de ensinar é complexo, dinâmico e envolve três componentes relevantes, o estudante, o docente e o conteúdo. Os três componentes são conexos, ativos e mútuos, sendo que o feito de um deles interfere na ação dos outros. O estudante é um sujeito ativo que ao participar das etapas de ensino-aprendizagem se debruça com seus saberes da experiência, crenças, afetividade, intelectualidade

e é com esse conhecimento que esse estudante espera contribuir e ampliar seu conhecimento e a edificação de sua formação cidadã.

O docente, também, sujeito ativo no processo de concretização da práxis no chão da sala de aula, e com a pluralidade de saberes tem papel de mediar pedagogicamente às relações dos estudantes com os objetos de conhecimento. E “a geografia escolar é considerada no processo como uma das mediações importantes para relação dos alunos com a realidade” (CAVALCANTI, 2012, p.43). Diante das reflexões esboçaremos os desafios e inquietações pertinentes ao trabalho do professor.

Quais são os desafios do professor de Geografia para mediar os conhecimentos específicos e que possam corroborar na leitura de mundo dos jovens cidadãos? Muitos são os desafios entre eles, motivar estudantes no processo de aprendizagem sobre o conteúdo geográfico, e, sobretudo, desconstruir estereótipos, e promover através do aporte teórico conceitual a educação das relações étnico raciais.

O primeiro obstáculo que devemos refletir é o cuidado que devemos ter ao abordar essa crítica em relação ao professor. É preciso entendimento de como esse professor aprendeu. Como pode o professor desconstruir ideologias enraizadas e institucionalizadas pela doutrina do racismo na vida dos seres humanos?

Para respondermos a essa inquietação é interessante mencionar que além do interesse do professor de romper com paradigmas é fundamental ter um respaldo na legislação educacional. As Leis 10.639/2003 e a 11.645/2008 e suas formas de regulamentação tem o caráter de agraciar junto ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) o e de compelir a implementação de uma educação geográfica pautada nas relações étnico raciais para todos os níveis e modalidades de ensino em território nacional.

Tem a Geografia através de seus conceitos estruturantes como colaborar com essas questões? É evidente a importância da discussão das relações étnico-raciais no ensino de geografia. As Leis nº10.639/2003 e nº11.645/2008 visam as temáticas Afro-brasileira, Africana e Indígena em todo o currículo da educação básica, estimulando leitura de mundo nas lentes da criticidade como também, o

respaldo para diversas produções na prática docente e o incentivo para diálogos nas instituições.

Luciano (2006) identifica quatro eixos estruturantes para a educação da história e cultura indígena, a saber:

O território, a língua, a economia e as relações de parentesco. Estes elementos compõem uma rede de conhecimentos que norteia as práticas de ensino-aprendizagem e, em última análise, o próprio sentido de existência de cada comunidade. O território, conceito com o qual os geógrafos têm desenvolvido muitas análises em contextos indígenas, é concebido por muitas destas comunidades para além da dimensão político-econômica-funcional, envolvendo também um poderoso conteúdo cultural-simbólico, passível de ser reproduzido e difundido por meio da educação. (LUCIANO,2006, p.81)

A educação geográfica nas escolas indígenas tem como finalidade ampliar o conhecimento já existente, mas, na percepção dos povos indígenas a leitura do espaço é vista de outra maneira. O olhar do mundo físico, natural, e o social está envolvida com a história da humanidade, logo, o saber das crianças provém dessas relações com o espaço. Qual o significado das paisagens para os povos indígenas?

A paisagem é a expressão visível do espaço formada por aspectos naturais e culturais do mundo. Mostra as mudanças e permanências. É o “domínio do que é vivido diretamente com o nosso corpo, nossos sentidos, visão, audição, tato, olfato, paladar, ou seja, tratam da dimensão das formas servem para dar caminhos de análise do espaço” (CAVALCANTI, 2012, p.52).

A Geografia dos povos indígenas se faz pelos riachos, rios, o sangue das lutas pelo direito a terra, pelas atividades culturais, pelos rituais do sagrado, a ancestralidade, o modo de vida, o ar, as matas, as estrelas, o cântico dos pássaros, o silêncio das matas ao anoitecer, os insetos, o solo, o navegar na canoa, o banho de rio, agricultura, o uso dos remédios naturais, a Terra é vista como a mãe que pulsa forte nessas populações tradicionais e logo cedo as crianças são ensinadas a se relacionarem com a terra harmonicamente e assim, se tornarem guardiãs das florestas construindo relações de identidade e afetividade.

Quando conceituamos o lugar estamos fazendo referência do “habitual da vida cotidiana, que tem a ver com as referências mais subjetivas, mas, por outro

lado, também é por onde se concretizam relações e processos globais” (CAVALCANTI, 2012, p. 50

Santos e Silveira (2001), definem território como não sendo apenas o “conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas”, mas, sim entendido, como o “território usado” que é o “chão que pisamos, mais a identidade”.

Para eles identidade refere-se ao “sentimento de pertencer” e, prossegue dizendo: “(...) o território é o fundamento de trabalho, lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida, (...) onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência”, ou seja, é este território usado que é uma categoria de análise.

#### **4 A PERCEPÇÃO DOS DISCENTES QUANTO A PRESENÇA E IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DO IFPE**

Independente da área de conhecimento presente na ciência geográfica, a história e cultura afro-brasileira e indígena é um saber vivo que ocorre inerente as transformações sociais. A Geografia está incumbida de analisar os fenômenos que modificam o espaço geográfico seja ele do ponto de vista físico, econômico, ambiental, social, entre outros; sendo assim os acontecimentos que configuram a população brasileira não estão distantes disso. Cada componente em suas particularidades pode ser abordado de forma a comportar aspectos desta temática e isso é possível desde o processo formativo, para que os licenciandos compreendam a importância dessa abordagem em sala, para além de um eixo específico da Geografia.

Nos dias atuais é possível identificar disparidades atreladas a esta inserção por conta da dualidade entre a área física e a área humana do saber geográfico, ficando subentendido que trabalhar as questões sobre as populações negra e originárias está muito mais acessível na Geografia Humana, mas isto não quer dizer que a geografia da natureza não tenha conteúdos que possam ser contemplados com essa temática, um exemplo disto é a pedologia. Sobre essa divisão é possível pontuar que

Várias direções e escolhas são possíveis para discutir as repercussões da Teoria da Complexidade nas dualidades da Geografia. São possíveis vários insights duais: teoria e prática, vernáculo e acadêmico, puro e aplicado, explicativo e interpretativo etc. (GOMES, 2020, p.446)

Esta realidade está presente na Geografia, seja ela, acadêmica ou na Geografia escolar, sendo essa uma realidade também identificada na Licenciatura de Geografia do IFPE de acordo com os resultados das turmas analisadas: O sexto e o quarto período do ano letivo de 2021.1. O primeiro grupo ingressou no curso em 2018.1 quando ainda estava em vigor o PPC 2014, já a segunda turma entrou na matriz curricular de 2019.1, já atendida pela vigência do PPC reformulado no ano anterior.

Ao se realizar a discussão quanto ao foco deste capítulo, é necessário contextualizar o perfil das turmas em análise para compreender algumas ponderações realizadas posteriormente, que auxiliaram nas considerações voltadas ao objetivo que se busca alcançar neste ponto. Para tal, esta identificação foi possível de ser realizada ainda durante o processo de coleta de dados por questionário online enviados via whatsapp e e-mail, as informações obtidas são sistematizadas aqui por meio de gráficos de representação. Primeiramente será apresentado os traços sociais do quarto período, posteriormente os referentes à turma do sexto.

Fizeram parte da colaboração deste questionário para a construção dos dados referentes ao tracejo do sexto período um quantitativo de 15 amostras, onde a representação da sala é majoritariamente pertencente à faixa-etária de jovens entre 20 e 29 anos que registrou 66,7% das respostas, tendo como característica a presença de um quantitativo de estudantes adultos entre 40 a 49 anos que totalizaram 26,7% das respostas, e por fim uma parcela abaixo dos 20 que retrata 6,7% do coletivo, conforme retratado no Gráfico 1. É importante chamar atenção aqui para a questão de que um grupo formado por um perfil de sujeitos mais maduros pode vir posteriormente estimular um contraste nos resultados das respostas entre uma turma e outra sobre um mesmo cenário ou tema. Por tal razão é tão pertinente à pesquisa realizar essa análise do retrato social da turma.

Quanto ao tracejo religioso (quadro 1), o sexto período conta com uma maioria de discentes sem religião que contabiliza 33% da amostra, seguido por católicos e protestantes onde ambos registraram 20% de respostas cada, 13% se identificaram como wiccas e por fim candomblecistas e não declarantes obtiveram um resultado de 7% cada.

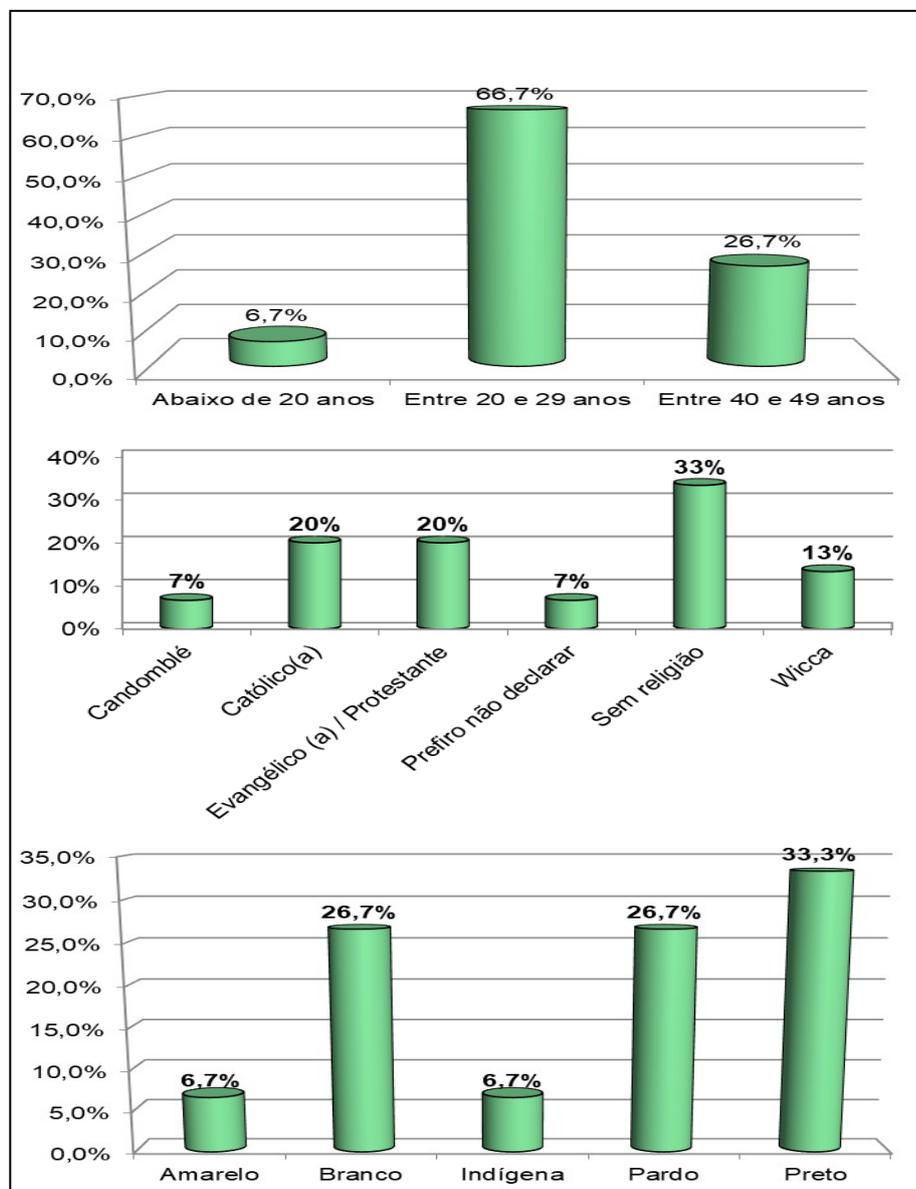
Considerou-se como pertinente esse dado visto que no Brasil existe uma diversidade de religiões extensa, entretanto, as religiões de matrizes africanas, afro-brasileiras e indígenas são as que mais sofrem com o racismo religioso, havendo inúmeros registros de terreiros serem destruídos e queimados. Essas manifestações de preconceito e ódio muitas vezes partem de praticantes das religiões cristãs, que não aceitam a existência e o culto de outros sagrados que não condizem ao Deus cristão. O pertencimento religioso pode vir a interferir no olhar dos colaboradores desta pesquisa quanto aos elementos da história e cultura negra e dos povos

originários serem abordadas nos espaços de ensino, uma vez que as crenças de uma pessoa exercem influencia sobre alguns de seus pensamentos, falas, interpretações e visões de mundo.

Por fim o terceiro fator marcante desta turma diz respeito à composição étnico e racial do grupo, onde o questionamento para tal considerou os resultados a partir da auto declaração, onde cada individuo apontou sua leitura e concepção quanto sua cor, que serão representados no gráfico 1. Os números percentuais para a existência de uma maioria negra presente que ultrapassa a metade dos indivíduos da porção de participantes, onde somados pretos e pardos chega a um quadro de 60% da turma. Os estudantes que se declararam pretos registram 33,3% das respostas, enquanto pardos são 26,7%, seguidos por brancos que possuem esse mesmo percentual de 26,7%, empate também ocorrido entre indígenas e amarelos que representam 6,7% cada.

A ocupação de um maior número de negros e a presença de indígenas na turma pode vir a ser um fator de maior consciência em relação às problemáticas sofridas socialmente por essas comunidades. Mas é válido ressaltar aqui que isso não é uma condição determinada, visto que muitos desses indivíduos foram ensinados pelo sistema racista a não enxergarem suas identidades étnicas e raciais. A discussão dos temas étnico-raciais dentro de uma ótica e discurso afirmativo vem sido feita há pouco tempo na academia e nas escolas, sendo assim muitos afro-brasileiros e pertencentes a grupos étnicos não tiveram acesso a esse debate de forma aprofundada e essa valorização quanto a seus pertencimentos.

**Gráfico 1-** Perfil social dos estudantes do sexto período da Licenciatura em Geografia do IFPE (Campus Recife)



Nota: A autora (2021)

Pesquisa de campo: aplicação de questionário online com os estudantes do sexto período, abr. 2021

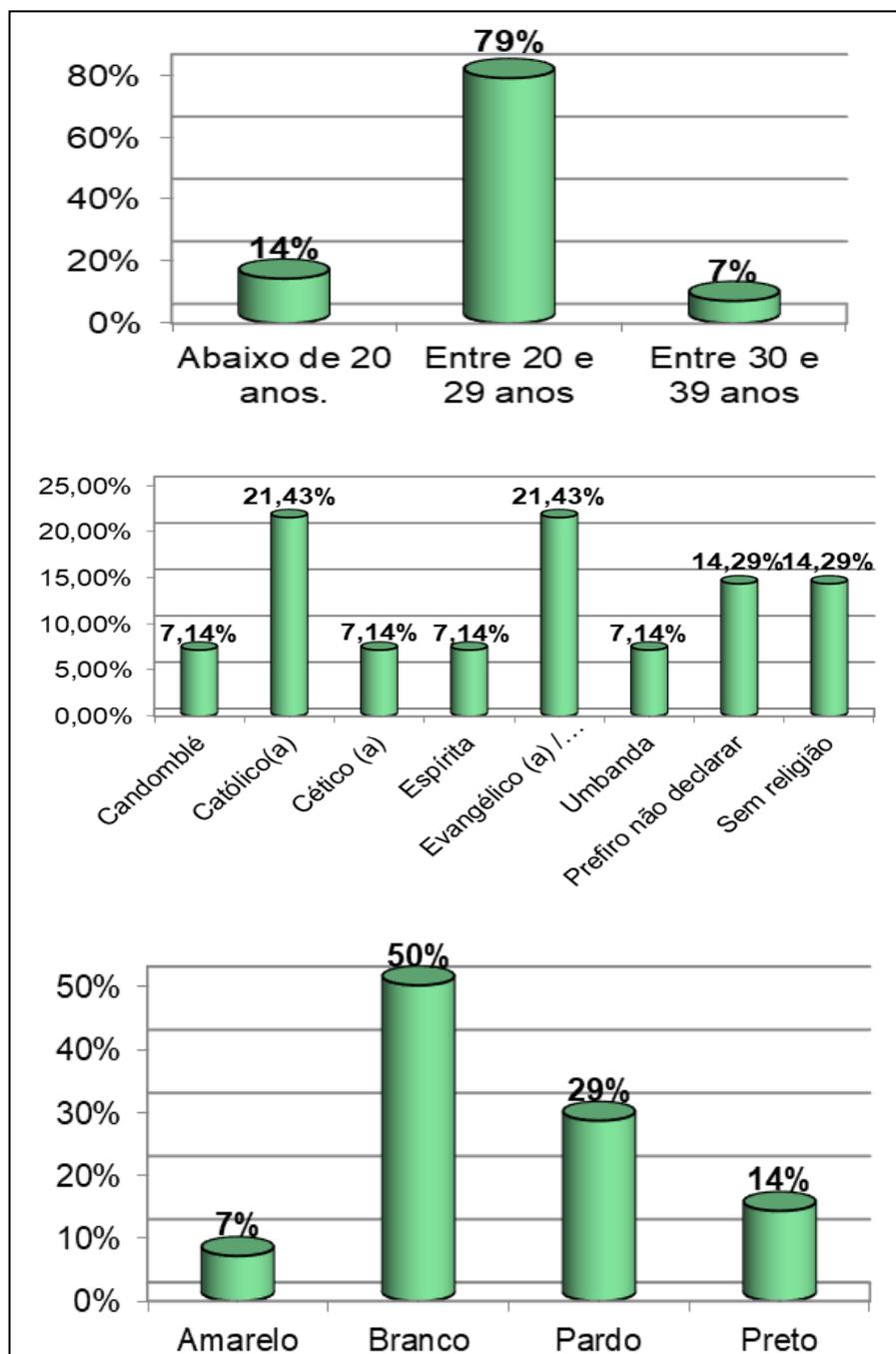
Dirigindo-nos para a composição dos dados do grupo seguinte, foi obtida uma amostragem de 14 estudantes do 4º período (Cursado no ano de 2021) participaram dessa pesquisa, onde 100% deles estavam matriculados em pelo menos uma cadeira. Está turma tem como uma de suas características essenciais que a diferente da sala anterior uma faixa etária distribuída de forma distinta a do sexto período. Esta sala é composta de um grupo de maioria jovem (Gráfico 2), tendo

concentrando uma classificação etária entre 20 a 29 anos que representa 79% da turma, seguida por um percentual de alunos com idades inferiores a 20 anos que corresponde a 14% do total e por fim 7% da porção é referente aqueles com idade variando entre 30 a 39 anos.

Uma sala com um perfil religioso diversificado que comporta a pluralidade de matrizes religiosas presentes no país, ainda que as religiões de origens africana e indígenas não possuam um quadro numeroso de discentes praticantes, conforme nos mostra o Gráfico 2. Sendo uma turma marcada por um coletivo de estudantes evangélicos que representam 21,4% do grupo, acompanhado por católicos que contam com esse mesmo percentual, vindo logo em seguida os não declarantes e sem religião que configuram o percentual de 14,3% cada e em seguida contando com 7,1% ficam empados os alunos declarados pertencentes ao candomblé, umbanda, espiritismo e céticos.

Já as características étnico-raciais do grupo (Gráfico 2) apontam à marca de um grupo majoritariamente branco, representando 50% do total de estudantes, enquanto que a outra metade do coletivo conta com 29% que se declararam pardos, 14% pretos e 7% amarelos. Diferente do cenário da turma anterior, nessa amostra não houve registros de estudantes indígenas. Ressaltamos aqui que os dados condizem com a leitura racial própria desses indivíduos, o que pode implicar nos resultados apresentados aqui uma vez que o Brasil é um país em que a população ainda enfrenta algumas dificuldades como o preconceito e o racismo, que influenciam nesta declaração.

**Gráfico 2-** Perfil social dos estudantes do quarto período da Licenciatura em Geografia do IFPE (Campus Recife)



Fonte: A autora (2021)

Nota: Pesquisa de campo: aplicação de questionário online com os estudantes do quarto período, abr. 2021

Em decorrência do que foi exposto acima a respeito da percepção da identidade étnica e/ou racial do grupo e vislumbrando adentrar nas demais indagações pertinentes à pesquisa, é de suma importância questionar dois pontos

indispensáveis; a primeira é se houve um contato preliminar dos participantes com as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e conseqüentemente apurar o grau de importância que atribuem a elas.

Como resposta a primeira interrogação o sexto período sinalizou para uma maioria de 87% de discentes que conhecem a lei, enquanto que 13% só ouviram falar de sua existência. Já na turma do quarto período esse número vai para 78,6% os que conhecem a lei e diminui para 21,4% aqueles a quem elas já foram mencionadas.

O percentual apresentado pelo primeiro grupo quando considerada a ausência dessa disciplina, ainda conseguiu expor um saldo positivo para o conhecimento da lei, onde a maior parte do grupo sinalizou para essa consideração. Todavia, o segundo questionamento feito anteriormente quanto à importância que esses sujeitos atribuem a essas legislações é fundamental, uma vez que não basta apenas ter a ciência quanto a sua existência, mas é preciso compreender quanto a sua necessidade dentro da educação e no combate as desigualdades nas instituições de ensino e para além delas.

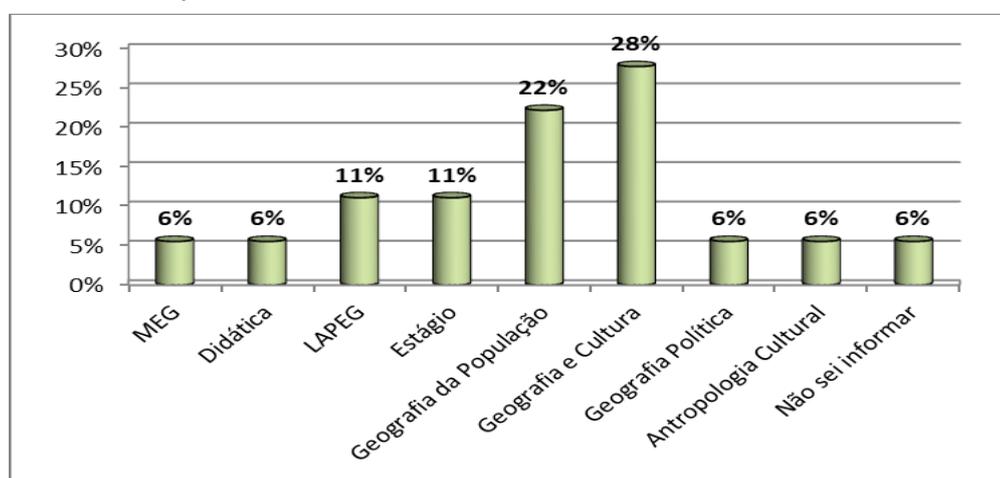
Os resultados da primeira turma indicaram em grande parte a inserção das leis como sendo muito importantes, havendo para esse dado o total de 92,9% da amostra, ao mesmo tempo que 7,1% alegam que a abordagem é importante. Sendo assim, é possível afirmar que o número que atribui relevância a elas chega a superar o resultado da porcentagem quanto à pergunta anterior. Já no segundo grupo 90% dos estudantes também responderam a favor do alto grau de importância desses marcos legais e 10% as consideram importantes. Dentro desse quadro é possível considerar que esses indivíduos conseguem identificar a relevância e o papel dessas leis, uma vez que não existiu nenhuma oposição quanto a isso.

É válido neste momento chamar atenção para o fato que na entrevista realizada com os docentes no capítulo anterior foi pontuado por estes que outros componentes que não tinham direta ligação com as questões étnico-raciais, com ressalva para a cadeira de Geografia da População, também as traziam em suas discussões. Essa abordagem do assunto durante as aulas acompanham um papel de exemplificar que é possível e necessário que distintas áreas dentro da Geografia se encarreguem de realizar esse dialogo.

Assim sendo, foi indagada aos licenciandos de ambas as turmas a existência da discussão sobre a temática em componentes ofertados durante o curso. A partir do que foi registrado aponta para uma leve diferenciação entre as respostas dos períodos. Enquanto que o sexto acusa um total de 92,9% das respostas confirmando a inclusão desse assunto nas disciplinas, 7,1% negam essa adesão. A outra turma apresenta em 93% da amostragem um sinal favorável a essa inserção, ao passo que 7% afirmam que não houve.

Os indivíduos que afirmaram perceber a existência da abordagem referente ao assunto completaram a resposta apontando para as disciplinas onde conseguiram vivenciar esses diálogos conforme será exposto no gráfico 3. A relevância que é atribuída a essa informação é trazer o levantamento quanto aos componentes que gradativamente já conseguem realizar essa inclusão e chamar atenção para a(s) área(s) da formação que ainda não demonstram um desempenho significativo em fazer essa ligação entre o saber geográfico e as questões étnico-raciais.

**Gráfico 3-** Componentes que realizaram discussões sobre a temática segundo os discentes do sexto período



Fonte: A autora (2021)

Nota: Pesquisa de campo: aplicação de questionário online com os estudantes do quarto período, abr. 2021

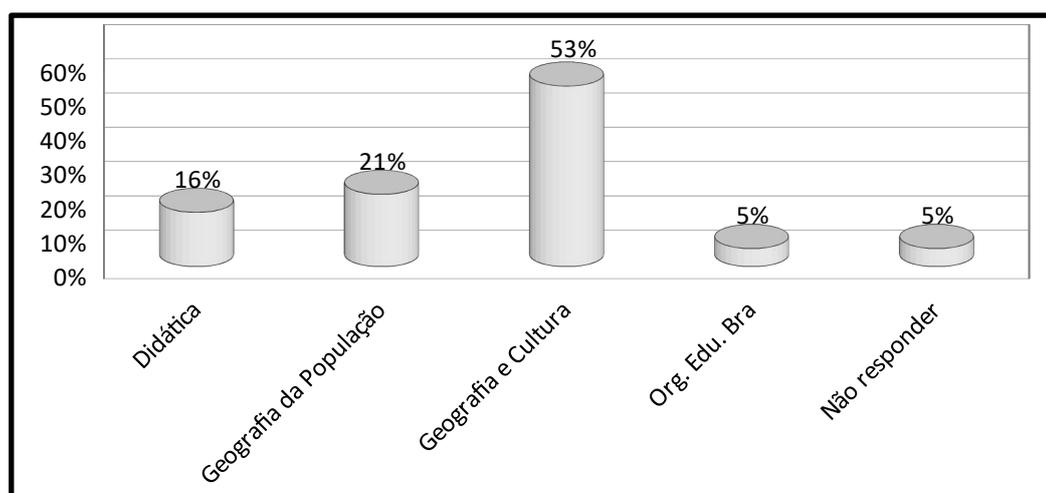
Tomando em nota os dados acima, a cadeira de Geografia e Cultura indicou uma maior ênfase nesse percurso formativo resultando em 28% das respostas, logo em seguida veio a Geografia da População com 22%, ficando empatadas em 11% os componentes de Estágio e Laboratório de Práticas de Ensino em Geografia

(LAPEG) e mais atrás fechando o gráfico esta localizada as disciplinas de Metodologias de Ensino em Geografia (MEG), Didática, Geografia Política, Antropologia Cultural e os que não souberam informar todos esses recém citados possuem 6% do resultado das amostra.

Os estudantes que responderam não terem ocorrido à colocação dos aspectos históricos e culturais da população negra e dos povos tradicionais dentro das abordagens dos componentes, apontaram que foram introduzidos a temática fora dos momentos de aula. Para tal os licenciandos que puderam presenciar essa inclusão podem vir a ter uma maior facilidade em trabalhar com a temática numa perspectiva da Geografia e suas áreas, visto a maneira com que os professores formadores abordaram o assunto.

A outra turma apresenta em 93% da amostragem um sinal favorável a essa inserção, ao passo que 7% afirmam que não presenciaram em nenhum momento a inclusão da temática nos componentes. Sabendo que o número da amostra corresponde a um grupo não muito volumoso de estudantes, então quando comparadas as respostas esses dados apontam que a maioria do grupo percebeu a presença desses conteúdos durante alguma(s) disciplina(s). Ao ser solicitado que eles as identificassem por meio de respostas com múltiplas escolhas, forneceram o resultado demonstrado no gráfico 4.

**Gráfico 4-** Componentes que realizaram discussões sobre a temática segundo os discentes do quarto período



Fonte: A autora (2021)

Nota: Pesquisa de campo: aplicação de questionário online com os estudantes do quarto período, abr. 2021

Conforme as informações trazidas no gráfico, destacou-se a disciplina de Geografia e Cultura como sendo a que os discentes conseguiram em maior número perceber essa abordagem dos assuntos voltados aos elementos culturais e históricos da população negra e dos povos indígenas. A cadeira apareceu em 53% das respostas, ficando a Geografia da População em segundo lugar com 21%, em seguida o componente de didática em 16% das opções e por fim estava o componente de Organização e gestão da Educação brasileira. Todavia, 5% não quiseram atribuir nenhuma resposta ao questionamento.

Ao analisar os dados fornecidos por ambas as turmas foi identificado que nenhuma delas trouxe como resposta componentes na área da Geografia física, ainda que um(a) de nossos(as) participantes da entrevista tenha pontuado que trabalha com a inserção da temática. Isso provoca a reflexão entorno de como esta sendo realizada essa tentativa de abordagem, pois muitas vezes na tentativa de ministrar um conhecimento novo ou que ainda não se tem tanto conhecimento a respeito o professor pode vir acabar enfrentando dificuldades nessa mediação levando com que o estudante não conseguindo identificar sua proposta didática. Daí a necessidade de que os formadores busquem conhecer mais sobre o assunto e as possibilidades de intervenção didática entre ele e sua área epistemológica.

Um caminho viável nessa direção é que os educadores proponham momentos de criação de recursos didáticos que facilitem esse ensino, com a chance de por meio desse método tornar o conteúdo mais próximo da realidade, fazendo com que os educandos em formação consigam enxergar nesses instrumentos uma ferramenta de intervenção didática que aborda o tema de maneira problematizadora e reflexiva.

A ligação que as populações negras e originárias possuem com o meio natural é muito rica e deve ser explorada em sala de aula, principalmente na Geografia, que lida com essa relação entre o homem e o espaço, interpretando as transformações antrópicas protagonizadas na superfície terrestre. O relacionamento de quilombolas, comunidades indígenas e dos povos africanos historicamente se construíram beneficentemente, sem que houvesse um excesso de extração de recursos presentes na natureza para sobrevivência dessas populações, uma relação de respeito que deve ser apresentada aos acadêmicos, para que esses consequentemente levem esses saberes para a escola.

No quadro a seguir foram sistematizada algumas propostas de regência didática para as áreas da Geografia física ou da natureza como também é chamada.

**Quadro 11** – Algumas possibilidades de discussão da temática Étnico-racial em áreas da Geografia física

| <b>Pedologia</b>   | <b>Geologia</b>  | <b>Climatologia</b>   |
|--|--|---|
| - Etnopedologia  | - Uso de minerais e rochas por indígenas;                                | - Etnoclimatologia  |
| - Uso dos solos pelos povos indígenas e quilombolas;                             | - Falhas geológicas situadas nos continentes da América do Sul e África; | - Tipos de climas do continente africano,                               |
| - Tipos de solos presentes no Brasil-África;                                     | - Deriva continental;  | - Os impactos das mudanças climáticas no Brasil e nos países africanos; |
| - A influência egípcia e de demais civilizações nas técnicas de manejo dos solos | - Geologia africana  | - O racismo ambiental e os impactos nas populações negra e indígena     |

Fonte: A autora, 2021

Essas são apenas algumas das discussões que podem ser realizadas na Geografia que estão diretamente ligadas a educação das relações étnico-raciais. Havendo caminhos de debate para as demais áreas como a de meio ambiente, geomorfologia, biogeografia entre outras que integram o quadro das disciplinas da Geografia da natureza.

Por outro lado, a educação junto a Geografia Humana vem mostrando estar desempenhando um papel incisivo na inserção dessa temática em seus componentes nos momentos discursivos.

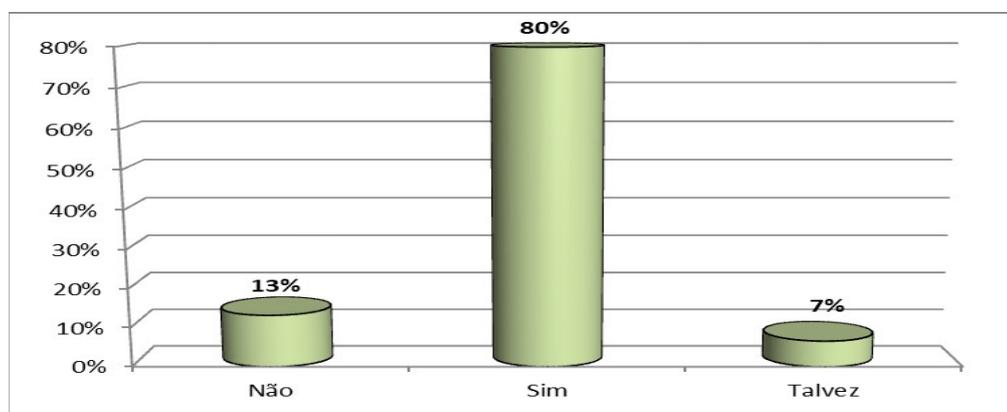
Não é suficiente para essa investigação olhar para os resultados obtidos a partir desses dados sem fazer a associação deles a matriz curricular desses períodos, identificando as razões pelas quais existam diferenças na inclusão do conteúdo em juízo. Posto isso, adentramos de forma mais enfática na relação entre

os PPCs e a percepção desses aprendizes sobre a adesão da temática, realizando o levantamento sobre a contribuição dessa ligação na construção do ser docente.

A criticidade foi uma característica bastante comentada nas falas dos participantes da entrevista feita no capítulo anterior, sendo colocada como fundamental no perfil de desenvolvimento dos docentes formados pelo curso. Havendo a necessidade de que após formados consigam despertar em seus alunos a capacidade de olhar para as problemáticas do meio que ocupa e despertarem nele a ânsia por estratégias que provoquem melhorias sociais.

Ao serem interrogados se enxergam uma abordagem crítico-reflexiva na ementa vigente em sua formação, o sexto período indicou majoritariamente que sim, percentual que retrata 80% da amostra, já 7% colocam que talvez o que reflete uma incerteza quanto a essa presença, já 13% descartaram a possibilidade de existir tal ótica no documento, em conformidade com o que mostra o gráfico 3.

**Gráfico 5-** Percepção do sexto período sobre a presença da abordagem crítico-reflexiva na ementa



Fonte:

A autora (2021)

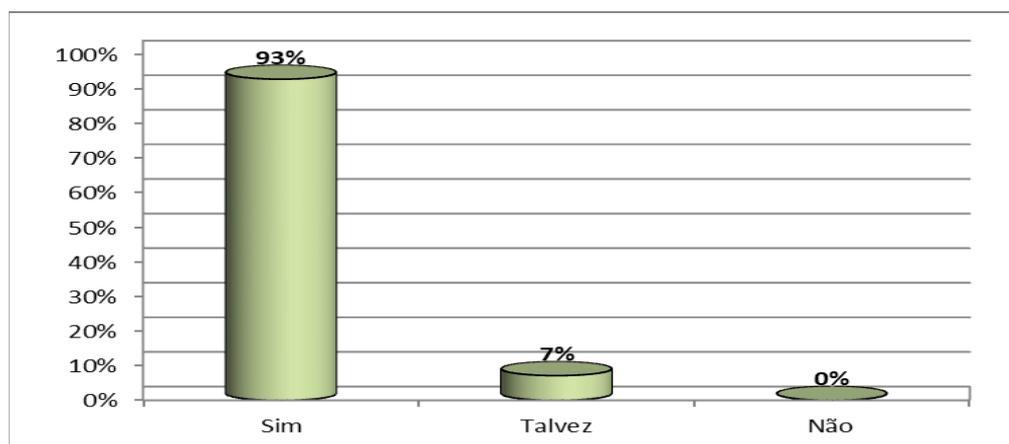
Nota: Pesquisa de campo: aplicação de questionário online com os estudantes do quarto período, abr. 2021

Julgando por esse quadro, o grupo mesmo havendo percorrido mais da metade do curso ainda apresenta alguns poucos indivíduos que não conseguem fazer a identificação dessa abordagem, levando a pensar em uma possível fragilidade em alguns aspectos que poderiam ter sido intensificados e discussões as quais caberiam maior aprofundamento teórico e /ou prático. Não considerando esse o único fator que poderia ter provocado essa visão, mas sendo um ponto sugestivo,

sem deixar de considerar a atuação e o interesse do estudante nos momentos de debate e problematizações feitas. Então ponderamos aqui a responsabilidade tanto do discente quanto o mergulho conceitual retratado e orientado pelo documento.

Já a turma seguinte apontou um cenário em que 93% das respostas sinalizam positivamente para essa aparição do enfoque reflexivo e problematizador, enquanto que os outros 7% acreditam que talvez ocorra. Em termos gerais a sala vivencia uma ementa que busca propor aos educandos conviver em seu processo formativo com um ensino reflexivo a partir de situações-problemas que os levam a relacionarem os temas debatidos nesta pesquisa e a ciência geográfica. Deste modo, aprimorando neles a visão de que é possível abordar as questões sócias que estão diretamente ligada ao espaço e suas transformação a partir de uma colocação reflexiva e que problematiza os obstáculos presentes nesse meio.

**Gráfico 6-**Percepção do quarto período sobre a presença da abordagem crítico-reflexiva na ementa



Fonte: A autora (2021)

Nota: Pesquisa de campo: aplicação de questionário online com os estudantes do quarto período, abr. 2021

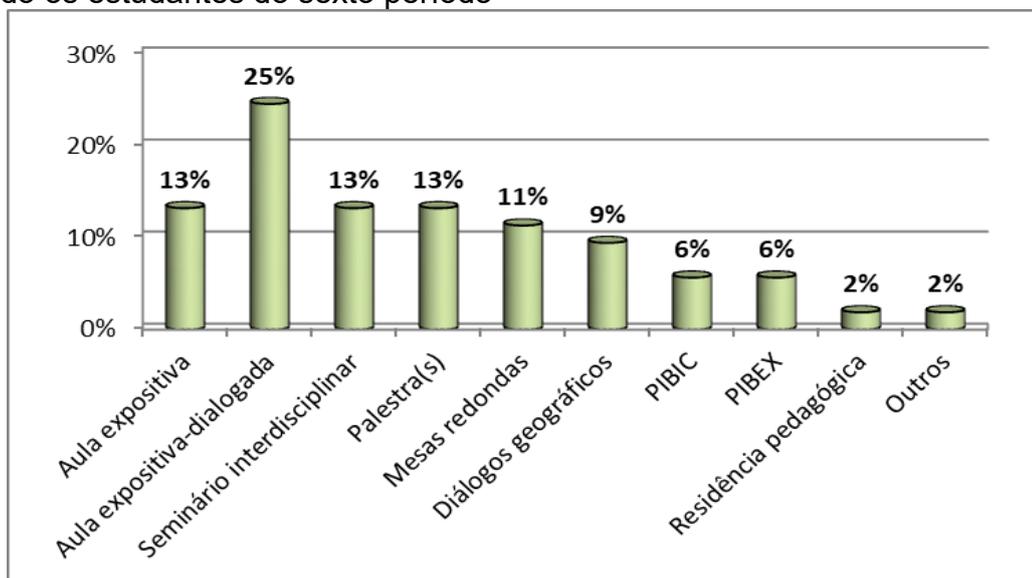
O fato desses discentes ainda não terem completado metade do percurso formativo mas já haverem identificado esse aspecto leva a pressuposição de que até o final do curso já terão uma maturidade discursiva e reflexiva robusta para atender as demandas existentes nas salas de aula. Ainda assim a parcela que joga talvez ter constatado a essência crítica nos conteúdos do documento precisa ser atingida de forma mais incisiva, pois o talvez nessa situação pode vir apontando que o discente

aindão não está seguro que os tópicos discutidos no curso são tratados em uma perspectiva que busca gerar a problematização.

Levando em conta o tempo formativo em que encontram-se e os dados obtidos desse contexto denotam positivamente para uma ocorrência visível desse tipo de abordagem, mas que ainda deve caminhar para uma minuciosa presença.

Os questionários tornaram viáveis o levantamento dos caminhos teórico-metodológicos que estão sendo adotados para trazer a temática da educação das relações étnico-raciais para a Licenciatura em Geografia. Como este capítulo pretende sistematizar a relevância da inserção das questões étnico-raciais para a formação docente inicial no curso mediante a ótica dos discentes, buscou-se aqui realizar esse levantamento a partir das narrativas fornecidas por esses indivíduos que por e serão representadas abaixo no gráfico 7.

**Gráfico 7** – Estratégias metodológicas que contemplaram os estudos étnico-raciais segundo os estudantes do sexto período



Fonte: A autora (2021)

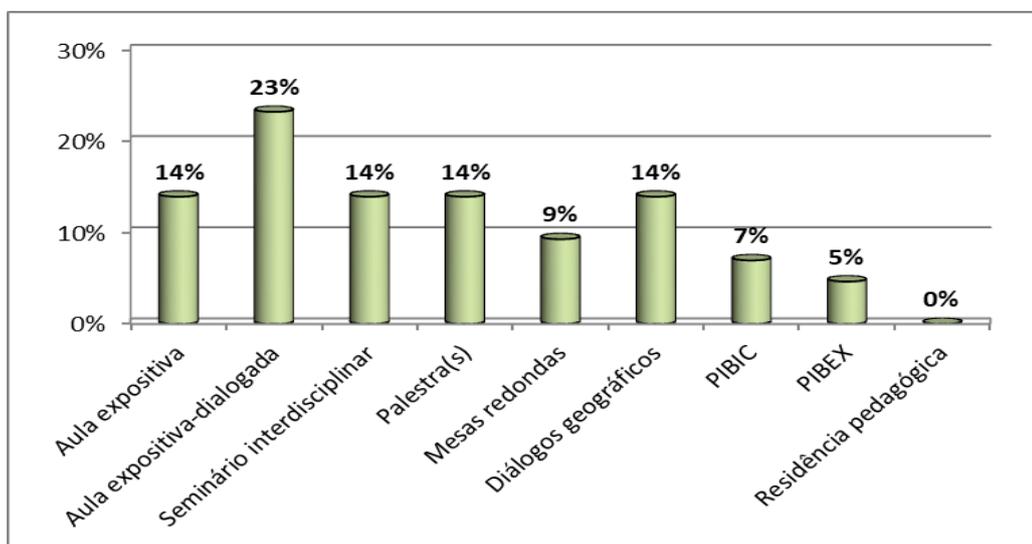
Nota: Pesquisa de campo: aplicação de questionário online com os estudantes do quarto período, abr. 2021

A aulas expositivas-dialogadas apareceram em 25% das respostas da turma, sendo o momento onde os educandos mais perceberam a inclusão do tema durante as discussões, logo em seguida com 13% cada foram mencionadas a aula expositiva, o seminário interdisciplinar e as palestras desenvolvidas pelo curso. Já

as mesas redondas constam em 9% dos dados, acompanhada logo atrás pelos diálogos geográficos 9% (onde é considerado os seminários promovidos durante as unidades dos componentes) já os programas de iniciação científica como o PIBIC e a extensão (PIBEX) ambos contam com 6% dos resultados e por fim mostrando-se em 2% dos dados vem a residência pedagógica.

Enquanto que no quarto período mesmo a aula expositiva-dialogada também aparecendo como a que mais exerce a abordagem do tema concentrando 23% das respostas, as demais estratégias metodológicas apresentam melhores índices que o grupo anterior como aparece no gráfico 8. As aulas expositivas, os seminários interdisciplinares, palestras e diálogos geográficos foram diagnosticados em 14% das respostas cada, ficando as mesas redondas em terceiro lugar com 9%, o pibic com 7% e o pibex com 5%. Quanto a residência pedagógica, ela não foi mencionada pelos licenciandos.

**Gráfico 8** – Estratégias metodológicas que contemplaram os estudos étnico-raciais segundo os estudantes do quarto período



Fonte: A autora (2021)

Nota: Pesquisa de campo: aplicação de questionário online com os estudantes do quarto período, abr. 2021

Esse cenário demonstra que a temática está sendo posta em debate não apenas nos momentos de aula, mas nos demais momentos formativos. Comparando as informações entre as salas é perceptível que os licenciandos da turma mais nova

conseguiram identificar uma maior presença e distribuição das questões étnico-raciais por esses modelos de práticas pedagógicas.

Isso pode ser atribuído ao novo olhar do PPC vigente para o assunto e também pelo incentivo dos professores de que esses momentos pudessem ser mais presentes no processo formativo dos estudantes, visto que também é uma maneira de não deixar que o tempo didático que é corrido acabe por interferir no aprofundamento desses diálogos que são de grande enriquecimento teórico, cultural, formal e que leva a uma reflexão para além da atuação docente.

O professor de geografia que está preocupado em promover uma educação que luta contra os estigmas sociais deve estar empenhado em incentivar seus estudantes a compreenderem e respeitarem a importância da diversidade social, cultura e histórica. Sendo a autonomia uma das características que o docente deve possuir, é fundamental que este adote uma postura que inclua a discussão para além de datas comemorativas, tendo a iniciativa de organizar momentos pedagógicos que possam abordar o tema no cotidiano escolar.

É preciso conscientizar nos educandos que a discussão sobre as desigualdades e o preconceito visa chamar atenção para as problemáticas que impedem que sejamos um país estruturalmente mais igual para todos. Eles precisam enxergar que os caminhos de mudança existem e que somente com a inquietação de cada um é que nascem as ações autônomas de enfrentamento. Cabe ao professor apoiar as iniciativas que primam expandir o debate desses temas para que mais pessoas tenham acesso a essas discussões.

Atendendo a esse ponto, os licenciados foram perguntados se quando estiverem em exercício docente apoiaram e auxiliaram as iniciativas dos estudantes em promover uma ação pedagógica sobre a história e a cultura negra e dos povos originários, apresentando elementos das religiões de matrizes africanas, afro-brasileiras e indígenas assim como danças e cânticos nas aulas de Geografia e fora delas.

Como resposta o sexto período em sua totalidade afirmou que incentivariam a organizar esses momentos, mostrando-se um grupo maduro quanto a relevância dessas ações partirem dos alunos; ainda que essa turma não tenha sido contemplada com um componente sobre a temática. O que é possível pressupor que as disciplinas que conseguiram inserir as questões étnico-raciais em seus conteúdos

somadas aos caminhos teórico-metodológicos vivenciados conseguiram estimular reflexões quanto às contribuições desses elementos durante a formação.

No entanto, a segunda turma mesmo que apresentando uma maioria favorável que correspondeu a 92,2% da turma, ainda existiu uma pequena amostra de 7,1% que não tinha esse incentivo como certo, respondendo que talvez apoiaria. O talvez também é uma resposta nessa pesquisa pois leva ao questionamento sobre o que ainda está impedindo que esse(s) indivíduos ainda não tenham uma resposta concreta a ser dada. O talvez não é uma negação, todavia também não confirma uma postura favorável quanto a esse comportamento de apoiar os eventos que discutem sobre o assunto.

Toda a construção investigada até o presente momento são recusos que interferem no desenvolvimento do 'ser professor', considerando tanto a importância com que lhe dão com a educação das relações étnico-raciais como também com todo tema que envolve modificações no espaço.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação das Relações Étnico-Raciais é um conteúdo curricular muito importante na educação básica, conquistada a partir da luta dos movimentos negros e indígenas que culminaram com a promulgação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Essa legislação prevê a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena na educação básica brasileira, detalhando em seus dois parágrafos os principais aspectos desses conteúdos e a extensão de seu alcance no currículo escolar.

Para que a legislação, que foi tão duramente conquistada, alcance sua efetividade é necessário ampliar a discussão em diversos aspectos (legais, curriculares, de formação inicial, formação continuada e fatores didático-pedagógicos). Tais aspectos precisam estar alinhados e planejados para uma efetiva implementação da legislação educacional. O foco de nossa pesquisa voltou-se para um dos elementos que possui extrema importância nessa ceara, a formação inicial de professores, especificamente os licenciandos em Geografia.

Dessa forma os diversos trabalhos consultados indicam que a formação inicial e a discussão da Educação das Relações Étnico-Raciais apresentam um contexto complexo, pois existem alguns desafios que ainda dificultam a abordagem na formação de professores apresentando ausências e lacunas nos cursos de licenciatura. Esses desafios estão presentes na estrutura educacional que há anos reproduz conhecimentos eurocêntricos que invisibilizam saberes africanos, afro-brasileiros e indígenas.

Diante desse cenário, o curso de Licenciatura em Geografia do IFPE-campus Recife apresenta diversos aspectos (elementos normativos, a prática docente e a percepção dos estudantes) que perpassam a formação e a temática das relações étnico-raciais, havendo a necessidade de analisá-los para que obtenha um panorama mais completo da implementação da educação étnico-racial. Buscando fazer um levantamento sobre a abordagem da temática no curso.

O docente precisa trabalhar com o conhecimento e informações fomentando em seus alunos situações problemas para que em sala de aula possa validar o conhecimento prévio do público alvo e assim, o professor pesquise sua própria prática.

É preciso formar professores que tenham a habilidade docente de desenvolver e o pensamento crítico sobre sua realidade dos estudantes e que saiba interpretar os fatores que tangem as distintas escalas geográficas, analisando por exemplo as questões que impulsionam as desigualdades sociais, a influência das populações na modificação do espaço, entre outros conteúdos pertinentes a Geografia.

O professor que compreende a contribuição de abordar essas questões dentro de sua prática pedagógica busca fazê-la não meramente porque é imposta, mas porque entende que o tema está diretamente ligado com o cotidiano de seus discentes. Sendo assim é fundamental que ainda durante a formação docente inicial o licenciando tenha contato com a temática e seja impulsionado a construir inquietações que as levaram a buscar formas de abordagem que provoquem mudanças.

O intuito geral dessa pesquisa consiste em compreender e sistematizar as perspectivas e desafios de estudantes e professores no contexto da formação docente inicial sobre a Educação das Relações Étnico-raciais no curso de Licenciatura em Geografia. Para isso foram adotados três objetivos específicos que permitiram chegar nas considerações presentes. Onde um dos objetivos consistiu na análise a partir de estudo documental sobre as mudanças a respeito temática da Educação Étnico-racial nos Projetos Pedagógicos de Curso referentes anos de 2014 e 2018.

O desenvolver da pesquisa apontou para uma articulação e empenho do corpo docente em buscar na reformulação do Projeto Pedagógico do Curso um caminho para aprofundar a inclusão da temática da Educação das Relações Étnico-raciais, que no documento anterior se apresentava de forma muito tímida. Os próprios professores do curso perceberam que era necessário promover uma maior discussão a respeito das populações negras e indígenas no espaço geográfico, para que assim os estudantes em processo de formação docente pudessem estar preparados para realizar a abordagem desse debate após sua conclusão no curso.

O documento de 2014 ainda que tivesse uma proposta crítica e um perfil de professor problematizador, precisou passar por essas melhorias para que essa visão de abordagem pudesse alcançar a temática referente à história e cultura dos povos

afro-brasileiros e indígenas. Sendo assim o PPC 2019 deu seguimento a sugestão das características necessárias que um professor deve apresentar em sua ação docente e adicionou um maior espaço para a discussão do tema em estudo.

Uma das possibilidades encontradas para tal foi a adesão de novos componentes dentro da matriz curricular do PPC de 2019, destinados a trabalhar com a discussão do tema e ai surgem as disciplinas de Educação e Relações Étnico-raciais, África-Brasil e o Mundo Atlântico dialogando com componentes que não são específicos a isso mas que trazem para seus conteúdos a inserção dessa abordagem.

Objetivando atender as inquietações que provocaram os demais objetivos específico deste trabalho, contextualizou-se a temática étnico-racial em suas complexidades e os impactos na formação docente inicial sob a vigência dos dois documentos e o que objetivou-se com a reformulação das propostas curriculares realizadas no Projeto Pedagógico de 2019.

Nesse ponto o que foi demonstrado nas respostas apresentou um grupo de professores preocupados em levar para seus componentes de forma didática a inserção da temática, ainda que existam maiores dificuldades para uns do que para outros. É fácil pensar em propostas de intervenção didática dentro das áreas da educação e da Geografia humana, no entanto, a Geografia física não vivencia essa mesma realidade. Havendo assim a necessidade de um maior movimento em propor atividades e conteúdos relacionados as populações negras e indígenas que possam abarcar os aspectos naturais do espaço. Durante a discussão foram mencionadas algumas possibilidades de abordagens para minimizar essa carência, mas é necessário que os licenciandos sejam estimulados em produzirem outras novas propostas e instrumentos didáticos.

Os participantes da entrevista compartilharam em suas falas a inquietação que levou a reformulação do PPC para o perfil apresentado, onde deixaram evidente que almejam estimular os futuros professores a terem sensibilidade e criticidade ao abordar sobre as distintas realidades desses grupos na sociedade e a forma com que ocupam o espaço. É por meio de educadores preocupados em exercer seu papel social de formador de cidadão autônomos e comprometidos com a situação de grupos minoritários expostos a condições degradantes de desigualdade e

preconceitos, que será possível caminhar para uma transformação da realidade da educação brasileira e conseqüentemente de toda sociedade.

Os desafios ainda são presentes na Licenciatura em Geografia do IFPE visto que ainda existem discentes que não estão preocupados nesses temas e que ainda mostram uma mentalidade fechada para as problemáticas da contemporaneidade que foram intensificadas por um processo de globalização desigual. Esses discentes ainda são resistentes em olhar para essas problemáticas como algo que está inerente ao dever docente. Nesse sentido o corpo docente por meio da resistente inclusão da temática durante as aulas visa alcançar esses estudantes para a obrigação do professor em preocupar-se com essas realidades, não apenas como professor, mas pra despertar pessoas mais humanizadas, empáticas e preocupadas com o bem estar de todos.

Segundo os entrevistados o discente formado pelo curso precisa ter domínio do conteúdo teórico, senso crítico e espírito de criatividade para inovar suas estratégias didáticas. Um perfil que atenda uma postura problematizadora, que lute contra toda desinformação que anda sendo massivamente difundidas pelas redes sociais e demais meios informativos, uma vez que os jovens são vítimas fáceis de ludibriar com mentiras e fatos distorcidos. O educador após formado precisa estar munido pela verdade e pela coragem de combater os enganos e as tentativas de perpetuar uma estrutura que segrega, exclui, invisibilizam e fere minorias que historicamente sofrem as conseqüências do domínio dos grupos hegemônicos.

O principal avanço identificado a partir desses relatos consiste exatamente nesse anseio que os docentes do curso apresentam uma imensa vontade de formar professores que formam cidadãos conscientes de que a história, a cultura e os saberes negros e dos povos originários é rico em diversidade e importância para a construção da sociedade e do território brasileiro. Isso quando posto em prática na educação básica valoriza a identidade dos estudantes que compõem essas minorias e desconstrói nos demais as visões distorcidas e pejorativas que carregam consigo.

Complementando os estudos direcionados ao terceiro objetivo específico foi buscado por meio de questionários online aplicados com os discentes das turmas do sexto e quarto período, onde a primeira vivencia a proposta curricular do Projeto Pedagógico de 2014, enquanto que a segunda recebe a vigência do documento adotado em 2019.

Com o que foi apontado pelos estudantes identificamos que ambas as turmas majoritariamente entendem e atribuem grande relevância na presença dessa discussão ainda durante o processo de formação docente. A primeira turma não pode vivenciar componentes curriculares voltados a Educação das Relações Étnico-raciais, isso não impediu que o assunto fosse incluído nas práticas docentes das demais cadeiras ou mesmo em outros caminhos metodológicos. No entanto, é preciso ressaltar que por se tratar de uma classe composta por uma maioria negra, as experiências de vida acabam influenciando as respostas e conseqüentemente a percepção que possuem a respeito da importância do assunto.

Essas turmas mostraram-se muito maduras ao comentarem sobre a necessidade de haverem momentos de diálogo a respeito da temática. Ainda existem alguns discentes que possuem ideias superficiais sobre essas questões, mas isso pode ter motivação no contato prévio que esses indivíduos tiveram com esse debate.

A história e cultura dos afro-brasileiros e indígenas são temas que ainda possui carências e que ainda não é tão visto dentro da Geografia escolar, ficando para outras áreas como a história, a sociologia, português ou literatura trabalhar com esse conteúdo. Isso precisa ser superado, os professores de Geografia precisam estar aptos e seguros para incluírem o caráter geográfico dessa temática, que está inserida nos distintos conceitos bases dessa ciência.

Esse déficit que ocorre nas instituições escolares desencadeia uma constante ausência dos conhecimentos atrelados a essas populações, deixando que os achismos acabem ocupando espaço na mente e na fala das pessoas. Um docente que foi preparado ainda durante a formação inicial prontamente desenvolve mais segurança ao falar sobre esses conteúdos de forma reflexiva nas salas de aula e os licenciandos do curso entendem isso, conforme apresentam na maioria de suas respostas. O que induz essa pesquisa a pontuar que mesmo com as fragilidades desse debate no PPC de 2014, os docentes junto a maioria dos estudantes conseguiram enxergar o papel da Educação das Relações Étnico-raciais no processo formativo.

O quarto período por sua vez, caminhou nessa mesma direção, suas falas apontaram para uma classe que além de um bom conhecimento epistemológico sobre o tema proposto na pesquisa, também visualizaram que só por meio da

vivência com esses conteúdos é que a docência vai sendo construída sem deixar de lado nenhuma problematização pertinente ao espaço da sala de aula. Um dos pontos que destacamos é a vontade de não tornar essas informações apenas como parte de um conteúdo obrigatório a ser dado, mas como algo que precisa ser pontuado nas escolas para romper com a educação tradicional que insiste em ignorar esses pontos e invisibilizar as problemáticas enfrentadas por negros e aborígenes.

A escola não pode mais ser esse lugar da negação e do apagamento de identidades, muito pelo contrário, ela já vem há muito tempo atrasada na execução do seu papel de emancipar e valorizar seus estudantes. E o professor vai ser esse a gente que semeia entre uma ação didática e outra os temas que a escola esqueceu pelo caminho.

O papel desse trabalho é contribuir com o levantamento sobre como a Licenciatura em Geografia está promovendo a inserção do debate da Educação das Relações Étnico-raciais tanto em caráter legal quanto na abordagem didático-pedagógica. Para que assim sirva de alicerce para identificar os aspectos que podem ser melhorados e identificar as dificuldades que ainda são apontadas nas falas dos professores e estudantes do curso, para que nas futuras reformulações do Projeto Pedagógico do Curso essas informações e discussões sejam consideradas.

Sendo assim considerou-se aqui trazer como proposta de mudança, uma maior inclusão do assunto não apenas nos componentes, mas também nos caminhos metodológicos que ainda apresentam tímidas abordagens. É possível trabalhar essas questões na extensão, na iniciação científica, residência pedagógica entre outros. Também é de grande relevância que os componentes que trabalham diretamente com o desenvolvimento de instrumentos e estratégias didáticas promovam mais momentos de interação com essa temática aos discentes, para que esses tenham a autonomia de desenvolverem mecanismos para dinamizar essa abordagem ao entrarem na docência.

Por fim, esta pesquisa vem a auxiliar novos pesquisadores que trabalhem nessa linha de estudo, fornecendo a estes dados, discussões e aporte teórico para utilizarem como recurso.

## 5 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P.C.A. BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo. Volume 33, nº 2. p. 281-295, maio/agosto. 2007. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ep/a/8gDXyFChcHMd5p6drYRgQSn/?format=pdf&lang=pt> Acessado em 20/01/2022.

AMORIM, Ana Carla de; MARQUES, Gisela de Moura Bluma. **A formação docente e a prática pedagógica do professor iniciante**. Congresso Nacional de Educação (13). Curitiba, Paraná, 2017. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25078\\_11999.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25078_11999.pdf)>. Acesso em 05 de junho de 2021. (Anais)

BATISTA, M. F. O. A Contribuição do Movimento Negro de Pernambuco na Construção da Lei nº 10.639/03. In: SANTIAGO, E.; SILVA, D.; SILVA, C. (Org.). **Educação, Escolarização e Identidade Negra: 10 anos de pesquisa sobre relações raciais no PPGE/UFPE**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

BRASIL. **Constituição 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf) Acesso em: 28 de Agosto de julho de 2021.

BRASIL. **Constituição (1934)** Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. — 3º edição. — Brasília : Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137602/Constituicoes\\_Brasileiras\\_v3\\_1934.pdf?sequence=10](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137602/Constituicoes_Brasileiras_v3_1934.pdf?sequence=10) Acesso em: 28 de Agosto de julho de 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de marco de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acessado em: 01/02.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena**. Ministério da Educação. 2004. Disponível em: <https://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCN-s%20-%20Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em 18 de Junho de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Conselho Nacional de Educação Brasília: 1999. Disponível em: Acesso em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf)

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais para a formação de professores indígenas** / Secretaria de Educação Fundamental - Brasília: MEC; SEF, 2002. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Livro.pdf>

CASTRO, Iná Elias; CORRÊA, Roberto Lobato; GOMES, Paulo Cesar da Costa. **Geografia: conceitos e temas**. 5ª edição. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2003, 352p.

CARVALHO, Caio Venâncio Duarte et al.. **Aplicação de questionários online na pesquisa científica com idosos**: relato de experiência. Anais V CIEH... Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/34116> Acesso em: 28/07/2021.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade**. Ensaios sobre o ensino de geografia para vida urbana cotidiana. 3º edição. Campinas. SP Papirus, 2012.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Ensino de Geografia e Diversidade**: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. São Paulo: Contexto, 2006.

CORENZA, Janaína de Azevedo. **Formação inicial de professores**: conversas sobre relações raciais e educação. Curitiba, Appris, 2018.

CORRÊA, R. L. Espaço: um conceito chave da geografia. In CASTRO, I. E; GOMES, P.C.C; CORRÊA, R. L. **Geografia: conceitos e temas**. 5ª Edição. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2003.

FERREIRA JUNIOR, Amarílio. **História da Educação Brasileira**: da Colônia ao século XX / -- São Carlos: EdUFSCar, 2010.

FOUCAULT, Michel. A Ordem do Discurso. ed. 5°. São Paulo: Loyola, 1996. A arqueologia do Saber. ed.7°. Tradução Luiz Felipe Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários á prática educativa. 68º ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma Teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5º ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Rodrigo Dutra. Geografia, Dualidade e Complexidade. **Revista de Geografia**. Recife, 2020. ISSN 0104-5490. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistageografia/article/view/246342> Acesso em: 03 de Outubro de 2021.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento Negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, nº 15, 2000, p. 134-158 São Paulo Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8rz8S3Dxm9ZLBghPZGKtPjv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 15 de outubro de 2021.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2º ed. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, p. 23 - 35, 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia do IFPE Campus Recife**. Recife: IFPE, 2014. Disponível em [https://www.ifpe.edu.br/campus/recife/cursos/superiores/licenciaturas/geografia/projeto-pedagogico/ppc\\_geografia.pdf/view](https://www.ifpe.edu.br/campus/recife/cursos/superiores/licenciaturas/geografia/projeto-pedagogico/ppc_geografia.pdf/view) Acessado em 20/03/2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia do IFPE Campus Recife**. Recife: IFPE, 2019. Disponível em [https://www.ifpe.edu.br/campus/recife/cursos/superiores/licenciaturas/geografia/projeto-pedagogico/ppc-licenciatura-em-geografia-recife\\_revisado\\_28\\_12\\_2018.pdf](https://www.ifpe.edu.br/campus/recife/cursos/superiores/licenciaturas/geografia/projeto-pedagogico/ppc-licenciatura-em-geografia-recife_revisado_28_12_2018.pdf) Acessado em 20/03/2020.

LUCIANO. G. S. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. Disponível em [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio\\_brasileiro.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio_brasileiro.pdf) Acessado em 20/12/2021

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 6º Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

MOEHLECKE, Sabrina. As políticas da diversidade na Educação no governo Lula. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39.n.137, maio/ago.2009. Disponível em <https://www.scielo.br/j/cp/a/6sqK6cXTNSSdGNVCRxzHmML/abstract/?lang=pt> Acessado em 15/12/2021.

MORAES, Maria Cândida. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. **Em Aberto**, Brasília, ano 16. n.70, abr./jun. 1996. Disponível em: <https://repositorio.ucb.br:9443/jspui/bitstream/123456789/7711/1/O%20Paradigma%20Educacional%20Emerg%C3%AAnte.pdf> Acessado em 15/08/2020.

MUNANGA, Kabengele (org.) – **Superando o Racismo na Escola**. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo\\_escola.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf) Acessado em 30/08/2020.

PENHA, Andréa dos Santos; CANTÓIA, Sílvia Fernanda. **Relações Étnico Raciais no Ensino de Geografia**. XIX Encontro Nacional de Geógrafos. Pensar e fazer a Geografia Brasileira no século XXI: Escalas, Conflitos Socioespaciais e crise estrutural na nova geopolítica mundial. Julho, 2008, João Pessoa.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores. Saberes da Docência e Identidade do Professor. **Nuances**. Volume. III, setembro de 1997. Disponível: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod\\_resource/content/1/Pimenta\\_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod_resource/content/1/Pimenta_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf) Acessado em: 05/11/2021.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática. 7ª Edição. Editora Cortez. São Paulo, 2006.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTIAGO Eliete, SILVA, Claudine, SILVA, Delma. **Educação, escolarização e identidade negra**: 10 anos de pesquisa sobre relações sociais no PPGE/UFPE. Recife: Editora. Universitária da UFPE, 2010.

SANTOS, Joel Rufino dos. **O que é racismo**. São Paulo: Editora brasiliense, 1984.

SANTOS, Milton. e SILVEIRA, M. L. **O Brasil: Território e Sociedade no Início do Século XXI**. Rio de Janeiro: Record. 2001.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da; et al. **Pesquisa Documental: Alternativa investigativa na Formação Docente**. Anais EDUCERE (IX). Curitiba: PUCPR, 2009. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3124\\_1712.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3124_1712.pdf) Acess em: 29/07/2021.

SILVA, Maria da Penha da. A Temática Indígena no Currículo Escolar à Luz da Lei 11.645/2008. **Cad. de Pesquisa**, v. 17, maio de 2010. p. 39-47. Disponível: <http://www.periodicoselétronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/244> Acesso em: 05 fev. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12ª Edição. Petrópolis. RJ. Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia. In: **Seminário de Pesquisa sobre o Saber Docente**, 1996. Anais Fortaleza: UFCE, 1996.



|   |                                    |  |  |        |   |   |   |   |   |   |     |         |     |    |
|---|------------------------------------|--|--|--------|---|---|---|---|---|---|-----|---------|-----|----|
| Núcleo Comum  | Obrigatórias                       | Básico   | Introdução à Filosofia                     | FIL100 | x |   |   |   |   |   |     |         | 54  |    |
|   |                                    |  | Antropologia Cultural                      | ANC300 |   |   | x |   |   |   |     |         |     | 72 |
|   |                                    |  | Formação Econômica e Territorial do Brasil | FET300 |   |   | x |   |   |   |     |         |     | 72 |
|   |                                    |  | Geoprocessamento                           | GPC402 |   |   |   | X |   |   |     |         |     | 72 |
|   |                                    |  | Estatística Aplicada à Geografia           | EST500 |   |   |   |   | x |   |     |         |     | 54 |
|   |                                    |  | Mundialização e Sociedade de Consumo       | MSC700 |   |   |   |   |   |   | x   |         |     | 54 |
|   |                                    |  | Seminário Interdisciplinar                 | SIN700 |   |   |   |   |   |   | x   |         |     | 72 |
|   | Estratégias de Educação Ambiental  | EEA800   |  |        |   |   |   |   |   | x |     | 54      |     |    |
|   | Pedagógico                         | Organização e Gestão da Educação Brasileira      | OEB100                                     | x      |   |   |   |   |   |   |     |         | 72  |    |
|   |                                    | Fundamentos Sociológicos da Educação             | FSE100                                     | x      |   |   |   |   |   |   |     |         | 72  |    |
|   |                                    | Didática   | DID201                                     |        | x |   |   |   |   |   |     |         | 72  |    |
|   |                                    | Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação | FHF200                                     |        | x |   |   |   |   |   |     |         | 72  |    |
|   |                                    | Fundamentos Psicológicos da Educação             | FPE300                                     |        |   | x |   |   |   |   |     |         | 90  |    |
|   |                                    | Avaliação Educacional                            | AVL600                                     |        |   |   |   |   | x |   |     |         | 72  |    |
| Metodologia do Ensino da Educação de Jovens e Adultos |                                    | EJA800   |  |        |   |   |   |   |   |   | x   | 72      |     |    |
| LIBRAS  | LIB800                             |  |  |        |   |   |   |   |   | x | 72  |         |     |    |
| Total da Carga Horária do Núcleo Comum                |                                    |  |  |        |   |   |   |   |   |   |     | 0       |     |    |
| Núcleo Específico                                     | Obrigatórias                       | Fundamentos de Geologia                          | FGL101                                     | x      |   |   |   |   |   |   |     |         | 90  |    |
|   |                                    | Fundamentos da Ciência Geográfica                | FCG101                                     | x      |   |   |   |   |   |   |     |         | 90  |    |
|   |                                    | Geomorfologia                                    | GMF202                                     |        | x |   |   |   |   |   |     |         | 72  |    |
|   |                                    | Climatologia                                     | CLM201                                     |        | x |   |   |   |   |   |     |         | 90  |    |
|   |                                    | Geografia Econômica                              | GEE200                                     |        | x |   |   |   |   |   |     |         | 72  |    |
|   |                                    | Cartografia Básica                               | CAB301                                     |        |   | x |   |   |   |   |     |         | 72  |    |
|   |                                    | Geografia da População                           | GEP300                                     |        |   | x |   |   |   |   |     |         | 72  |    |
|   |                                    | Biogeografia                                     | BGE400                                     |        |   |   | X |   |   |   |     |         | 72  |    |
|   |                                    | Geografia e Cultura                              | GEC400                                     |        |   |   | X |   |   |   |     |         | 72  |    |
|   |                                    | Geografia Política                               | GPL400                                     |        |   |   | X |   |   |   |     |         | 72  |    |
|   |                                    | Geografia Agrária                                | GEA500                                     |        |   |   |   | x |   |   |     |         | 72  |    |
|   |                                    | Geografia Regional do Mundo                      | GRM500                                     |        |   |   |   | x |   |   |     |         | 54  |    |
|   |                                    | Geografia Urbana                                 | GEU600                                     |        |   |   |   |   | x |   |     |         | 72  |    |
|   |                                    | Geografia Regional do Brasil                     | GRB601                                     |        |   |   |   |   | x |   |     |         | 54  |    |
| Métodos e Técnicas da Pesquisa em Geografia           | MPG602                             |  |  |        |   |   | x |   |   |   | 72  |         |     |    |
| Hidrogeografia  | HGE701                             |  |  |        |   |   |   |   | x |   | 54  |         |     |    |
| Total da Carga Horária do Núcleo Específico           |                                    |  |  |        |   |   |   |   |   |   |     | 1152    |     |    |
| Núcleo Complementar                                   | Obrigatórias                       | História do Pensamento Geográfico                | HPG202                                     |        | x |   |   |   |   |   |     |         | 72  |    |
|   |                                    | Pedologia e Edafologia                           | PED302                                     |        |   |   | X |   |   |   |     |         | 72  |    |
|   |                                    | Geografia das Indústrias e Serviços              | GIS500                                     |        |   |   |   | x |   |   |     |         | 54  |    |
|   |                                    | Desenvolvimento e Meio Ambiente                  | DMA600                                     |        |   |   |   |   | x |   |     |         | 54  |    |
|   |                                    | Geografia do Nordeste Brasileiro                 | GNB702                                     |        |   |   |   |   |   |   | x   |         | 54  |    |
| Total da Carga Horária do Núcleo Complementar         |                                    |  |  |        |   |   |   |   |   |   |     | 1458    |     |    |
| Prática Profissional                                  | Prática como Componente Curricular | Metodologia do Ensino de Geografia               | MEG302                                     |        |   | x |   |   |   |   |     |         | 72  |    |
|   |                                    | Laboratório e Prática do Ensino de Geografia I   | LEG401                                     |        |   |   | X |   |   |   |     |         | 90  |    |
|   |                                    | Laboratório e Prática do Ensino de Geografia II  | LEG502                                     |        |   |   |   | x |   |   |     |         | 90  |    |
|   |                                    | Pesquisa em Ensino de Geografia                  | PEG703                                     |        |   |   |   |   |   | x |     |         | 72  |    |
|   | Estágio Curricular                 | Trabalho de Conclusão de Curso                   | TCC804                                     |        |   |   |   |   |   |   |     | x       | 108 |    |
|   |                                    | Estágio Supervisionado I                         | ESS501                                     |        |   |   |   | x |   |   |     |         | 126 |    |
|   |                                    | Estágio Supervisionado II                        | ESS602                                     |        |   |   |   |   | x |   |     |         | 126 |    |
|   |                                    | Estágio Supervisionado III                       | ESS703                                     |        |   |   |   |   |   | x |     |         | 144 |    |
| Estágio Supervisionado IV                             | ESS804                             |  |  |        |   |   |   |   |   | x | 144 |         |     |    |
| Subtotal da Carga Horária de Prática Profissional     |                                    |  |  |        |   |   |   |   |   |   |     | 0       |     |    |
| Atividades Acadêmico-Científico-Culturais             |                                    |  |  |        |   |   |   |   |   |   |     | 266,60  |     |    |
| Carga Horária Total do Curso                          |                                    |  |  |        |   |   |   |   |   |   |     | 3.866,6 |     |    |

Fonte: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO (2014)

Nota: Pesquisa documental do Projeto Pedagógico de Curso de 2019

## 6.2 Anexo 2 - Matriz curricular do projeto pedagógico de curso 2019

|   | COMPONENTE CURRICULAR                      | Código                            | AULAS SEMANAIS POR PERÍODO |           |           |           |           |          |           |          |          |          |  |  |
|---|--|-----------------------------------|----------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------|-----------|----------|----------|----------|--|--|
|   |  |                                   | 1º                         | 2º        | 3º        | 4º        | 5º        | 6º       | 7º        | 8º       | 9º       |          |  |  |
| NÚCLEO I - ESTUDOS DE FORMAÇÃO GERAL, DAS ÁREAS ESPECÍFICAS E INTERDISCIPLINARES E DO CAMPO | FORMAÇÃO ESPECÍFICA EM GEOGRAFIA           | Fundamentos da Ciência Geográfica | FGC100                     | 5         |           |           |           |          |           |          |          |          |  |  |
|   |  | Geografia da População            | GEP100                     | 4         |           |           |           |          |           |          |          |          |  |  |
|   |  | Fundamentos de Geologia           | FGL101                     | 5         |           |           |           |          |           |          |          |          |  |  |
|   |  | Geografia Econômica               | GEC200                     |           | 4         |           |           |          |           |          |          |          |  |  |
|   |  | Fundamentos de Climatologia       | FCL201                     |           | 4         |           |           |          |           |          |          |          |  |  |
|   |  | Geomorfologia I                   | GML202                     |           | 4         |           |           |          |           |          |          |          |  |  |
|   |  | Cartografia Básica                | CAB300                     |           |           | 4         |           |          |           |          |          |          |  |  |
|   |  | Geografia Agrária                 | GER300                     |           |           | 4         |           |          |           |          |          |          |  |  |
|   |  | Geografia Urbana                  | GEU400                     |           |           |           | 4         |          |           |          |          |          |  |  |
|   |  | Geografia e Cultura               | GEC400                     |           |           |           | 4         |          |           |          |          |          |  |  |
|   |  | Pedologia e Edafologia            | PED400                     |           |           |           | 4         |          |           |          |          |          |  |  |
|   |  | Região e Regionalização           | RRE600                     |           |           |           |           |          | 4         |          |          |          |  |  |
|   |  | Biogeografia                      | BGE600                     |           |           |           |           |          | 4         |          |          |          |  |  |
|   |  | Hidrogeografia                    | HGE600                     |           |           |           |           |          | 3         |          |          |          |  |  |
|   |  | Geografia Política                | GPL700                     |           |           |           |           |          |           |          | 4        |          |  |  |
| FORMAÇÃO BÁSICA   | Filosofia da Ciência                       | FIC100                            | 3                          |           |           |           |           |          |           |          |          |          |  |  |
|   | Português Instrumental                     | POR100                            | 4                          |           |           |           |           |          |           |          |          |          |  |  |
|   | Metodologia Científica                     | MTC200                            |                            | 4         |           |           |           |          |           |          |          |          |  |  |
|   | Formação Econômica e Territorial do Brasil | FET300                            |                            |           | 3         |           |           |          |           |          |          |          |  |  |
| DIDÁTI  | Fund. Sociológicos da Educação             | FSF100                            | 4                          |           |           |           |           |          |           |          |          |          |  |  |
|   | Fund. Hist. e Filosóficos da Educação      | FHE200                            |                            | 4         |           |           |           |          |           |          |          |          |  |  |
|   | Fund. Psicológicos da Educação             | FPE200                            |                            | 5         |           |           |           |          |           |          |          |          |  |  |
|   | Didática                                   | DID301                            |                            |           | 4         |           |           |          |           |          |          |          |  |  |
|   | LIBRAS I                                   | LIB300                            |                            |           | 4         |           |           |          |           |          |          |          |  |  |
|   | Org. e Gestão da Educação Brasileira       | OGE400                            |                            |           |           | 4         |           |          |           |          |          |          |  |  |
|   | Metodologia do Ensino de Geografia         | MEG402                            |                            |           |           | 4         |           |          |           |          |          |          |  |  |
|   | Educação e Direitos Humanos                | EDH500                            |                            |           |           |           | 4         |          |           |          |          |          |  |  |
|   | <b>TOTAL DE CARGA HORÁRIA DO NÚCLEO I</b>  |                                   |                            | <b>25</b> | <b>25</b> | <b>19</b> | <b>20</b> | <b>4</b> | <b>11</b> | <b>4</b> | <b>-</b> | <b>-</b> |  |  |

|   |   |  |        |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |
|---|---|--|--------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|
| <b>NÚCLEO II</b>  | <b>FORMAÇÃO ESPECÍFICA EM</b>                   | Geomorfologia II                                     | GML302 |   |   | 3 |   |   |   |   |   |    |    |
|   |   | História do Pensamento Geográfico                    | HPG300 |   |   | 3 |   |   |   |   |   |    |    |
|   |   | Climatologia Dinâmica                                | CLD502 |   |   |   |   | 3 |   |   |   |    |    |
|   |   | Geoprocessamento                                     | GPC500 |   |   |   |   | 3 |   |   |   |    |    |
|   |   | Geografia das Indústrias e dos Serviços              | GIS700 |   |   |   |   |   |   | 3 |   |    |    |
|   |   | Geografia do Nordeste Brasileiro                     | GNB900 |   |   |   |   |   |   |   |   |    | 4  |
|   | <b>FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA</b>             | Metodologia da EJA                                   | EJA500 |   |   |   |   | 3 |   |   |   |    |    |
|   |   | Avaliação Educacional                                | AVL600 |   |   |   |   |   | 4 |   |   |    |    |
|   |   | Currículo e Práticas Educativas                      | CPE700 |   |   |   |   |   |   | 3 |   |    |    |
|   |   | Educação Inclusiva                                   | EDI800 |   |   |   |   |   |   |   |   | 4  |    |
|   |   | Educação e Relações Étnico-Raciais                   | ETR900 |   |   |   |   |   |   |   |   |    | 4  |
|   |   | Educação Ambiental                                   | EDA900 |   |   |   |   |   |   |   |   |    | 4  |
|   | <b>FORMAÇÃO DOCENTE EM PESQUISA</b>             | Métodos e Técnicas da Pesquisa em Geografia e Ensino | MPG701 |   |   |   |   |   |   | 4 |   |    |    |
|   |   | Orientação de Pesquisa Acadêmica I                   | OPA802 |   |   |   |   |   |   |   |   | 5  |    |
|   |   | Orientação de Pesquisa Acadêmica II                  | OPA903 |   |   |   |   |   |   |   |   |    | 8  |
|   |   | OPTATIVA I   | OPT    |   |   |   |   |   | 3 |   |   |    |    |
|   | <b>OPTATIVAS</b>                                | OPTATIVA II  | OPT    |   |   |   |   |   |   | 3 |   |    |    |
|   |   | OPTATIVA III   | OPT    |   |   |   |   |   |   |   | 3 |    |    |
|   |   | OPTATIVA IV  | OPT    |   |   |   |   |   |   |   |   |    | 3  |
|   |   | <b>TOTAL DE CARGA HORÁRIA DO NÚCLEO II</b>           |        |   |   | - | - | 6 | - | 9 | 7 | 13 | 12 |
| <b>PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR</b>                   | Laboratório e Prática de Ensino de Geografia I  | LEG400   |        |   |   | 5 |   |   |   |   |   |    |    |
|   | Laboratório e Prática de Ensino de Geografia II | LEG500   |        |   |   |   | 5 |   |   |   |   |    |    |
|   | Projetos Interdisciplinares                     | PID800   |        |   |   |   |   |   |   |   | 5 |    |    |
| <b>Subtotal de CH de Prática como Componente Curricular</b> |   |  |        | - | - | - | 5 | 5 | - | - | 5 | -  |    |
| <b>TOTAL CH DE PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR</b>       |   |  |        |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |
| <b>ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO</b>                    | Estágio Supervisionado I                        | ESS501   |        |   |   |   |   | 7 |   |   |   |    |    |
|   | Estágio Supervisionado II                       | ESS602   |        |   |   |   |   |   | 7 |   |   |    |    |
|   | Estágio Supervisionado III                      | ESS703   |        |   |   |   |   |   |   | 8 |   |    |    |
|   | Estágio Supervisionado IV                       | ESS804   |        |   |   |   |   |   |   |   | 8 |    |    |
| <b>TOTAL CH DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO</b>        |   |  |        | - | - | - | - | 7 | 7 | 8 | 8 | -  |    |

| NÚCLEO<br>III | ESTUDOS INTEGRADORES E DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR |       |       |       |       |       |       |       |       |       |
|---------------|---|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
|               | TOTAL DE AULAS SEMANAIS (SEM ESTÁGIO)               | 25    | 25    | 25    | 25    | 18    | 18    | 17    | 17    | 23    |
|               | SUBTOTAL POR PERÍODO (HORA/AULA)                    | 25    | 25    | 25    | 25    | 25    | 25    | 25    | 25    | 23    |
|               | SUBTOTAL POR PERÍODO (HORA/RELÓGIO)                 | 18,75 | 18,75 | 18,75 | 18,75 | 18,75 | 18,75 | 18,75 | 18,75 | 17,25 |

Fonte: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO (2019)

Nota: Pesquisa documental do Projeto Pedagógico de Curso de 2019