



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS**

**A Lei 10.639/03 e o DCHIII: uma reflexão acerca de sua implementação no
Curso de Licenciatura em Pedagogia**

JUAZEIRO – BA
2022

INGRID SANTOS SILVA

**A Lei 10.639/03 e o DCHIII: uma reflexão acerca de sua implementação no
Curso de Licenciatura em Pedagogia**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Colegiado do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia – UNEB DCHIII, Campus Juazeiro, como requisito à obtenção de título de Licenciada em Pedagogia, sob orientação do Prof. Me. Paulo Ribeiro Soares Neto.

JUAZEIRO – BA
2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Regivaldo José da Silva/CRB-5-1169

S586l Silva, Ingrid

A lei 10.639/03 e o DCHIII: uma reflexão acerca de sua implementação no curso de licenciatura em pedagogia / Ingrid Silva. Juazeiro-BA, 2022.
52 fls.: il.

Orientador (a): Prof. Dr. Paulo Roberto Soares Neto.

Inclui Referências

TCC (Graduação – Pedagogia) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Campus III. 2022.

1. Educação básica – Lei nº 10.639/03. 2. Educação antirracista. 3. Licenciatura em pedagogia. I. Soares Neto, Paulo Roberto. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. III. Título.

CDD: 371.3

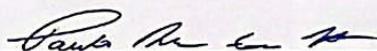
INGRID SANTOS SILVA

A LEI 10.639/03 E O DCHIII: UMA REFLEXÃO ACERCA DE SUA
IMPLEMENTAÇÃO NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

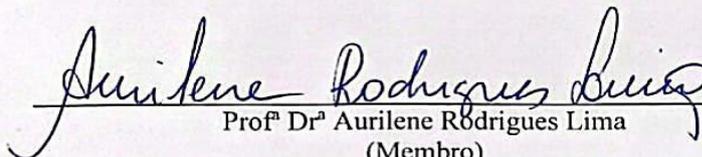
Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado à Universidade do Estado da
Bahia – UNEB/DCH III como requisito parcial para a obtenção do título de Graduação
em Pedagogia.

Aprovado em: 27/12/2022

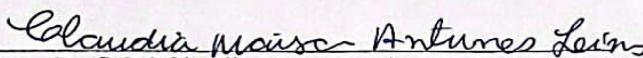
BANCA EXAMINADORA



Prof. Me. Paulo Ribeiro Soares Neto
(Orientador)



Profª Drª Aurilene Rodrigues Lima
(Membro)



Profª Drª Claudia Maisa A. Lins
(Membro)

“Exu matou um pássaro ontem, com uma pedra que só jogou hoje.”
Antigo ditado Iorubá

Agradecimentos

Existem muitas pessoas que estiveram presentes durante este ciclo, provavelmente não conseguirei mencionar todas, mas espero que saibam elas possuem minha gratidão.

Agradeço às pessoas de minha família que incentivaram ou inspiraram a minha carreira de educadora mesmo com dificuldades, e que sei que continuarão fazendo ao longo dos anos.

Às minhas companheiras de disciplinas e de trabalho pela amizade e bom humor durante tantos anos; às queridas Emanuelle e Alexia sou grata desde os primeiros dias, obrigada por viver comigo essa rede de apoio incondicional, não sei o que seria de mim nesse departamento se não tivéssemos tido isso, se não estivéssemos juntas.

A Relben que foi muito mais do que eu poderia pedir, e eu espero que ele sempre se lembre disso.

Aos meus dois gatinhos Luke e Yuna, pelos cochilos no colo e carinhos em momentos de completo desespero.

Aos meus pequenos alunos, com quem pude experimentar todos os tipos de sensações, e que tornam a prática pedagógica a mais prazerosa de todas.

À Profa. Dra. Gabriella de Sá, que depositou confiança em mim, me orientou por caminhos que eu não conhecia e me apresentou o prazer da pesquisa científica.

À Profa. Dra. Maisa Antunes, que além de uma amiga é uma inspiração, obrigada por oferecer tantas oportunidades e lições.

Ao Prof. Me. Paulo Soares cuja orientação é o principal motivo dessa pesquisa existir, e que eu não apenas admiro como professor, mas como um ser humano.

E por último, agradeço à UNEB, que apesar de tudo, é um lar.

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso “A Lei 10.639/03 e o DCHIII: uma reflexão acerca de sua implementação no Curso de Licenciatura em Pedagogia” deu seus primeiros passos a partir de uma reflexão crítica acerca dos desafios histórico-pedagógicos para a abordagem do ensino da história afro-brasileira. Através da análise da implementação da lei Nº 10.639/03 - que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para a inclusão da “História e cultura afro-brasileira” em currículos das redes de ensino médio e fundamental em todo o território nacional -, este estudo tem como objetivo promover uma reflexão acerca da dimensão histórica da lei Nº 10.639/03 dentro da Universidade do Estado da Bahia, mais especificamente, no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia do Departamento de Ciências Humanas (DCHIII), Campus Juazeiro-BA, através do estudo teórico, diálogo com discentes, e análise documental, tanto da legislação quanto de projetos pedagógicos do mencionado curso para a historicização de ações acadêmicas que estiveram à frente do debate interracial em seu currículo de formação (ações estas que se apresentam como um indicativo teórico-metodológico imprescindível para sua implementação), assim como refletir sobre a promoção da Lei dentro do curso de Licenciatura em Pedagogia, assumindo a responsabilidade histórica e social da escola na luta antirracista.

Palavras-chave: Lei nº 10.639/03. Educação antirracista. Licenciatura.

ABSTRACT

This Course Completion Work “Law 10.639/03 and DCHIII: A reflection on its implementation in the Pedagogy Degree Course” took its first steps from a critical reflection on the historical-pedagogical challenges for approaching the teaching of Afro-Brazilian history. Through the analysis of the implementation of Law N° 10.639/03 - which establishes the guidelines and bases of national education for the inclusion of "Afro-Brazilian History and Culture" in curriculum of secondary and fundamental education networks throughout the national territory -, this study aims to promote a reflection on the historical dimension of Law N° 10.639/03 within the State University of Bahia, more specifically, in the Licentiate Degree in Pedagogy at the University of the State of Bahia, Department of Human Sciences (DCHIII), Campus Juazeiro-BA, through theoretical study, dialogue with students and document analysis, both of legislation and pedagogical projects of the mentioned course for the historicization of academic actions that were at the forefront of the interracial debate in their training curriculum (actions that are present as an essential theoretical-methodological indication for its implementation), as well as reflecting on the promotion of the Law within the Degree in Pedagogy, assuming the school's historical and social responsibility in the anti-racist struggle.

Keywords: Law n° 10.639/03. Anti-racist education. Education degree.

LISTA DE SIGLAS

AFIRMATIVA – Programa de bolsas de pesquisa e extensão vinculado à Pró-Reitoria de Ações Afirmativas da Universidade do Estado da Bahia

CEAO – Centro de Estudos Afro-Orientais

CONFCOTAS – Conferência de Cotistas da Universidade do Estado da Bahia

CONSU – Conselho Universitário

DCH – Departamento de Ciências Humanas

DTCS – Departamento de Tecnologia e Ciências Sociais

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FFCLJ – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Juazeiro

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional

MEC – Ministério de Educação

MNU – O Movimento Negro Unificado

PGDP – Pró-Reitoria de Gestão e Desenvolvimentos de Pessoas

PPG – Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação

PRAES – Pró-Reitoria de Assistência Estudantil

PROAF – Pró-Reitora de Ações Afirmativas

PROGRAD – Pró-Reitoria de Ensino e Graduação

SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

USP – Universidade de São Paulo

LISTAS DE TABELAS

Tabela 1 - Regulamentação da política de cotas da UNEB ao longo dos anos	40
Tabela 2 - Número de cotistas matriculados na UNEB (2014-2018)	40
Tabela 3 - Ações adotadas pelo DCHIII – Programa Permanente de Ações Afirmativas	41
Tabela 4 - Desafios para consolidação da política de cotas da UNEB	43
Tabela 5 - Como a aplicabilidade da Lei nº 10.639/03 poderia melhorar?	47

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Como define seu gênero	44
Gráfico 2 - Como identifica sua cor ou raça	44
Gráfico 3 - Você é uma pessoa religioso(a)	45
Gráfico 4 - Qual religião pertence ou se identifica	45
Gráfico 5 - Conhece a Lei 10.639/03	46
Gráfico 6 - Como conheceu a Lei nº 10/639	46
Gráfico 7 - Como Classificaria a presença da Lei nº 10.639/03 dentro do curso de pedagogia do DCHIII	47

SUMÁRIO

Introdução	22
CAPÍTULO 1- O BRASIL MISCIGENADO E A HIERARQUIA RACIAL	28
CAPÍTULO 2: RACISMO E EDUCAÇÃO	35
2.1 A criação das leis educacionais	35
2.2 A UNEB e a luta antirracista.....	37
CAPÍTULO 3- O DCHIII E SEU COMPROMETIMENTO COM AS POLÍTICAS AFIRMATIVAS	41
Considerações Finais	49
Referências.....	51

Introdução

A história do povo negro no Brasil, contada dentro dos livros de história, começa em um navio. Trancados dentro de um porão escuro, atravessando o atlântico em condições subumanas, passaram por senzalas, engenhos e casas grandes, perderam suas famílias, suas raízes, sua identidade. É uma velha narrativa que se passa de geração em geração, uma tragédia irreversível. Mesmo depois de quinhentos anos de África no Brasil, a narrativa adotada sobre o maior grupo étnico-linguístico que veio ao país, possui uma perspectiva estereotipada, com um imaginário de fome, doenças e guerras. Séculos de substituição das memórias negras com o intuito de impor a dominação e a supremacia branca no continente. Assim, não restaria nenhuma herança histórica ao povo preto brasileiro, nenhuma riqueza, muito menos orgulho, nada além de um passado miserável, nada que substitua o modelo de civilização europeu.

O racismo ganhou força, moldou cenários, e as contribuições dos africanos para a cultura brasileira hoje são alvos da intolerância e do preconceito. O negro perdeu seu espaço dentro da sociedade e sua representação social passou a acontecer em situações específicas, principalmente quando não havia brancos para ocupá-los, com isso, a ocupação de pessoas pretas deu-se em espaços marginalizados, onde eram invisibilizados para que fossem esquecidos, para que não fossem vistos como maioria em números, para que não houvesse necessidade de políticas que os atendessem. Como consequência, tornaram-se maioria não apenas em pobreza, mas também em fome, sistema carcerário, desigualdade social, menor escolaridade, entre outras situações que se revelam práticas de manutenção racista, para que esse povo e sua cultura, costumes, não façam parte da sociedade “civilizada”.

Dentro desse país tão rico em raças, durante muitos séculos, não existiu espaço para outras culturas, o que era diferente criminalizava-se, era retirado de circulação de maneira quase que imediata, dinâmica que se repetiu por muitos anos. Nesse sentido, o modelo de funcionamento eugenista estabelecido nas engrenagens da nossa história — que estiveram à serviço de ideologias e de projetos para a nação que identificam a figura do negro ora como mercadoria a ser explorada e descartada, ora como algo a ser superado através das políticas de branqueamento via miscigenação inter-raciais —, traz à tona questões que dizem respeito à construção e perpetuação do preconceito e do racismo em nossa sociedade.

Essa construção identitária que conhecemos e que abrange aspectos artísticos, folclóricos, políticos e religiosos, foi imposta à população negra através de uma ideologia de

branqueamento que estabelece o modelo da elite branca como o que deve ser idealizado por todos, o exemplo incontestável de como uma sociedade civil deve se comportar, o que deve consumir e produzir, então, tudo aquilo que ultrapasse essas regras de etiqueta é imoral, inferior e impróprio para os bons cidadãos, e não trará nada além de caos social. É o que diz a elite intelectual tradicional, mas esse status é algo a ser superado, existem hoje ferramentas judiciais que garantem ao povo negro respaldo constitucional para combater o racismo, uma delas é a educação.

Este trabalho surge, então, como fruto da experiência de pesquisa do subprojeto “Lei 10.639/03 e o Protagonismo do Movimento Negro na Luta por Direitos”, orientado pela Profa. Dra. Gabriella Barreto de Sá. O subprojeto buscou identificar importantes proposições do Movimento Negro para a educação das relações étnico-raciais, que se apresentam como um indicativo teórico-metodológico imprescindível para implementação da Lei 10.639/03. Tratando-se de uma proposta de construção gradativa para o AFIRMATIVA — programa de bolsas de pesquisa e extensão vinculado à Pró-Reitoria de Ações Afirmativas da Universidade do Estado da Bahia —, que estreita os laços existentes entre os cursos de Pedagogia e Direito do Departamento de Ciências Humanas – DCH e Departamento de Tecnologia e Ciências Sociais – DTCS, ambos localizados no Campus III. A Lei 10.639/03 tem foco na educação escolar e deve ser cumprida por todas as instituições de Ensino Fundamental e Médio em território nacional. Seu compromisso é com a promoção de um modelo educacional equitativo, que assegure, por meio da sua aplicação, a construção do conhecimento da História e Cultura Afro-Brasileira e o combate ao racismo estrutural, bem como uma reflexão crítica acerca do respeito à diversidade garantido constitucionalmente.

Sendo assim, o presente Trabalho de Conclusão de Curso “A Lei 10.639/03 e o DCHIII: Uma reflexão acerca de sua implementação no Curso de Licenciatura em Pedagogia” tem como ambiente de pesquisa o próprio DCHIII, mais especificamente o curso de Licenciatura em Pedagogia do departamento, sendo um dos cursos de graduação em ensino superior mais antigos da cidade. A história acadêmica do Departamento de Ciências Humanas de Juazeiro teve o seu início com a implantação da antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Juazeiro – FFCLJ, fundada em 1985 e extinta pela Lei Estadual n. 7.176, de 10 de setembro de 1997, que reestruturou as Universidades Estaduais. Essa mudança reestruturou o curso de Licenciatura em Pedagogia, que precisou se adaptar à proposta pedagógica da UNEB para pesquisa e extensão acadêmica, que segundo o conceito presente no projeto pedagógico do curso:

É um processo educativo, cultural e científico que articula ensino e pesquisa, de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e sociedade. É uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento científico. (Plano Nacional de Extensão Universitária, 2001, p. 29)

Seguindo a proposta de “transformação” com a comunidade, o curso de Pedagogia conscientemente refere-se o contexto de um município interiorano no Norte da Bahia, cidade sertaneja às margens do rio São Francisco que, segundo o IBGE/SIDRA, possui 73% de sua população preta ou parda, com forte presença de comunidades rurais, quilombolas e indígenas, figuras de grande influência no contexto cultural da região, mas que ainda convivem com a precarização de serviços básicos territoriais como um fator de exclusão. Para essa parcela da população o direito a comunicação, saneamento, saúde, educação, arte e entre muitos outros, são dificilmente encontrados. Essa ausência de acolhimento vindo das estruturas municipais e estaduais apresentam-se como um fruto do racismo ambiental; o isolamento territorial.

Durante esses anos um aspecto ficou muito evidente na região investigada. A cultura negra viva em algumas dessas comunidades, através de manifestações culturais e práticas cotidianas, ou mesmo aquela subjacente na memória de seus moradores mantem uma relação de inferioridade em relação à cultura urbana vigente, originada nas práticas das elites urbanas regionais e nacionais e nas esferas preponderantes de consumo, não inclusa nas opções culturais urbanas. Desse modo, tudo que é de origem negra, rural quilombola passa a ocupar um espaço restrito e folclorizado, vinculando-se a datas específicas, como o dia da abolição da escravidão, o dia da consciência negra, o dia do folclore ou o dia de combate ao racismo. Assim, as práticas culturais negras não passam a ser inclusas em um calendário cotidiano cultural dos vários segmentos populacionais dos espaços investigados, ocupando igualmente os espaços, resultando assim em uma relação intercultural desigual. (SANTOS, 2016, p. 35)

As dificuldades enfrentadas por essa população na cidade de Juazeiro, e em todo o território brasileiro, repercutem em seus modos de vida, levando à perda de memória ancestral de suas tradições e à falta de novas perspectivas. Gerações de crianças, jovens e adultos que encaram suas práticas sociais como negativas, nocivas, por falta de representação e acolhimento. Assim, o acesso às Políticas Públicas e às Políticas Afirmativas tem um papel indispensável para o resgate de suas culturas e identidades.

As escolas e universidades, lugares de produção e valorização do conhecimento, devem ser espaços onde a diversidade social e cultural encontram seu refúgio, pois o direito à diversidade de experiências, habilidades, contextos e capacidades entre estudantes é garantido constitucionalmente, e deve ser celebrado através de práticas educacionais. Esse é um exercício pedagógico que deve ser praticado por educadores e educandos, como um processo em construção, para que, pouco a pouco, a pluralidade seja culturalmente encarada de forma

positiva, para que não haja mais hierarquias e o exercício de liberdade cultural seja encarado como um processo de aprendizagem.

A Lei nº 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, tornando obrigatório o ensino da “História e Cultura africana e Afro-Brasileira” em escolas, está para completar vinte anos de vigência, e segundo Gomes (2017), como uma das mais importantes conquistas histórico-culturais para a comunidade negra do Brasil, pois pela primeira vez as reivindicações históricas ganham respaldo jurídico para tratar suas experiências sociais como conhecimentos válidos que ocupam grades curriculares.

Esse marco histórico e legal busca reconhecer na memória de homens e mulheres negros, e na herança de seus descendentes a formação do povo brasileiro, no entanto, para que as necessidades de cada aluno sejam atendidas, é necessário que aja uma capacitação desses profissionais da educação que atuam na mediação entre os alunos. Suas metodologias, materiais e práticas de ensino precisam ser coerente com o discurso de equidade, é necessário compreender que todos os sujeitos envolvidos na dinâmica escolar – professores, gestores, alunos, família – possuem vivências individuais em relação ao discurso de diversidade ao longo da vida, e que essas experiências estarão presentes em suas rotinas, não é muito difícil de se encontrar educadores desatentos/as ao seu papel na educação entre as relações.

Pensando na construção de uma pedagogia que lute pelo direito a igualdade respeitando a diversidade dentro de escolas e universidades, percebemos que as perspectivas que existem sobre “igualdade” e “diversidade” são divergentes entre si, assim como sobre quais são os caminhos para alcançá-las. A discussão que para muitos é vista como delicada ou delicada, é fundamental para entendermos a relação entre direito humano à educação, relações raciais, e alteridade.

Ao tratarmos da introdução obrigatória do estudo da África e Afro-brasilidade, é necessário primeiramente conhecer sobre o povo brasileiro e a cultura africana, é necessário conhecer a África que existe dentro do Brasil, para que o mediador desse conhecimento possibilite que essa população — privada do direito de estudar sobre sua ancestralidade africana, pois para um modelo de educação eurocêntrico a história de pessoas que não são brancas, não é considerada um modelo de conhecimento, ou de patrimônio cultural — desenvolva uma nova concepção sobre as suas raízes, que encontre em seus antepassados e em sua história, o orgulho de ser brasileiro.

Diante disso, este Trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivo promover uma

reflexão acerca da promoção da lei Nº 10.639/03 dentro do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia, do Departamento de Ciências Humanas – DCHIII, Campus Juazeiro-BA, através do estudo teórico, diálogo com discentes e análise documental, tanto da legislação quanto de projetos pedagógicos do mencionado curso para a historicização de ações acadêmicas que estiveram à frente do debate interracial.

Como objetivos específicos destacam-se a discussão acerca do combate ao racismo e às discriminações raciais que atingem particularmente os negros coloca-se como um desafio a ser enfrentado pelos professores e como uma questão relevante a ser considerada pelos programas de formação docente, e a promoção dos processos de formação de professores dentro do curso de Licenciatura em Pedagogia do DCHIII, como caminho para a reflexão crítica, o debate e a edificação de práticas comprometidas com o combate à discriminação racial.

A fim de contemplar o referencial teórico, foram realizadas leituras sobre as ações do movimento negro dentro da educação, e o marco da lei 10.639/2003 (DIAS, 2005; GOMES, 2017; GONÇALVES, 2014; HOOKS, 2017; RIBEIRO, 2017; SILVA, 2017), hierarquização social e cultural (BORDIEU, 1930-2002), e o contexto racial brasileiro (SCHWARCZ, 1993). Esta revisão de literatura, adotando uma perspectiva histórica, possibilita um debate contextualizado acerca a descolonização dos currículos nas instituições educacionais brasileiras, mediante a possibilidade de ruptura epistemológica, no que se refere a questão étnico-racial e teorias pedagógicas e nos dão suporte para uma pesquisa quali-quantitativa de análise empírica.

Para delimitar o formato de pesquisa bibliográfica, recorreremos a Alyrio (2009): “A atividade básica na pesquisa bibliográfica é a investigação em material teórico sobre o assunto de interesse. Ela precede o reconhecimento do problema ou do questionamento [...]”. A necessidade da pesquisa quantitativa desenvolvida por meio de uma pesquisa entre docentes e discentes, como instrumento para coleta de dados para reflexão que reúne opiniões sobre a aplicabilidade da lei e o currículo, assim como as ações pedagógicas desenvolvidas dentro do departamento acerca da temática, objeto de estudo desta pesquisa. Para a coleta desses dados, nos apoiamos também na metodologia quantitativa, em que a interpretação e a análise não têm a finalidade de contar opiniões ou pessoas. O “foco é, principalmente, a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar” (GOMES, 1993, p. 79).

A necessidade de utilizar as duas abordagens, adotando uma metodologia quali-

quantitativa surge quando identificamos a ausência de registros sobre este tema dentro do departamento, especialmente a ausência de dados sobre a percepção dos estudantes e profissionais da educação sobre o tema. Para Gatti (2004), pesquisas qualitativas e quantitativas não são contrárias, mas sim complementares, pois permitem melhor compreensão das situações investigadas. Sobre esse contexto:

[...] o universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos (GATTI, 2004, p.21).

Dessa forma, a utilização de ambas as metodologias se faz necessário, por entender que durante a produção, não existe predomínio de nenhuma delas, mas sim uma oposição complementar.

CAPÍTULO 1- O BRASIL MISCIGENADO E A HIERARQUIA RACIAL

A visão que se cultiva sobre sociedade está intrinsecamente relacionada a existência da cultura, um é indissociável do outro. Em todas as perspectivas adotadas, não existe sociedade que não possua uma cultura e não seria possível a existência de cultura se não fosse pela sociedade. Ambas foram criadas pelo homem, que em seu estado de consciência, adaptou-se, multiplicou-se e passou a considerar-se civilizado, inventou a “sociedade” e a partir dela desenvolveu o alfabeto, a política, desigualdade de classes, raça, sexo, idade, gênero e orientação sexual.

Embora essas conceituações sejam construções unicamente sociais, a partir de certo momento, o homem passou a acreditar que a ideia de sociedade e cultura era unicamente biológica e, conseqüentemente, a ideia de raça sofreu o mesmo destino, isto é, o conjunto de pessoas que têm parentes ou cultura em comum são consideradas da mesma raça:

Um dos aspectos fundamentais da discussão sobre o pertencimento étnico-racial no Brasil parece estar vinculado ao processo de desnaturalização do conceito de raça na sociedade brasileira, especialmente nas suas instâncias formadoras, como a escola e os currículos culturais da mídia. Vários autores, entre eles Sérgio Guimarães (2002), Kabengele Munanga (2010) e Nilma Nilo Gomes (2010), têm observado que diferente do que predomina no senso comum, o conceito de raça não diz respeito a fatores biológicos ou a características fenotípicas, mas é uma construção social e política. (ZUBARAN, SILVA, 2012, p.131)

A palavra “raça” não carrega mais um valor científico, mas seu significado e implicações são amplamente conhecidos. A respeito da ciência atual, a ideia de raça seja conceitual, não biológica, embora para muitos, dentro do conhecimento popular, raça ainda determine diferenças comportamentais e ideológicas, pois, mesmo que as teorias de superioridade racial tenham sido superadas, elas continuam firmemente enraizadas no pensamento coletivo.

O conceito de raças supostamente superiores a outras passou a legitimar as relações de dominação entre classes sociais, para que as distinções físicas entre os indivíduos de classes diferentes fosse uma justificativa “morfo-biológica” para a relação de poder do homem sob o outro homem. Até pouco tempo atrás, no fim do século XIX, início do século XX, a classificação de “raça” era subdivisões da espécie humana, identificadas como as populações nativas de cada continente e caracterizada por suas particularidades morfológicas, como cor da pele, textura do cabelo, formatos do nariz e bocas, forma craniana. As particularidades físicas eram relacionadas a características intelectuais, morais e psicológicas, para então

apontar qual o potencial de cada raça e qual papel cada uma delas deveria assumir dentro da sociedade.

Essas doutrinas, apoiadas pelos cientistas, religiosos e figuras políticas da época, justificaram diferenças de tratamento, de estatutos sociais e benefícios jurídicos, que existiam entre os grupos étnicos. Nos debates atuais, se concretizou o fato de que não existem subdivisões da espécie humana que possam ser identificadas pelo desenvolvimento genético humano e às quais correspondam características físicas ou psicológicas distintas. As diferenças entre os grupos humanos (populações originárias ou estáveis de um determinado território) só poderiam ser cientificamente explicadas, portanto, por diferenças culturais. Como resultado, os frutos dessa teoria racista continuam sendo encontrados mesmo décadas depois de sua invalidação.

A discriminação racial é um dos grandes responsáveis pelo abismo de desigualdade social que centenas de países encaram. O Brasil não é exceção a esse fenômeno. A luta contra o racismo é uma característica em comum em países multirracializados, no entanto, cada um deles possui seu sistema de relações raciais seguindo suas próprias condições demográficas, culturais, econômicas e políticas que são significativamente distintas. Por isso, as relações raciais brasileiras devem ser entendidas em seu próprio contexto.

Ainda durante século XIX, o Brasil foi apontado como um palco para o espetáculo da miscigenação racial, o “festival de cores” (AIMARD, 1888) ou “sociedade de raças cruzadas” (ROMERO, 1895). O país foi, durante muitas décadas, o paraíso dos naturalistas devido ao seu imenso catálogo de espécimes raros da fauna e da flora, e uma população formada através da mistura de muitos povos, originários dos mais diversos lugares. Para cientistas e pesquisadores europeus, a oportunidade de estar no Brasil e estudar a dinâmica social brasileira era como assistir pessoalmente à teoria evolucionista de Darwin; uma terra povoada por tamanha diversidade genética, porém em transição, passando por um rápido processo de cruzamento, mediante uma seleção natural, que levava os intelectuais da época a esperar que um algum dia o Brasil pudesse livrar-se das limitações físicas e intelectuais que a mestiçagem racial proporcionava para se tornar um país totalmente branco.

A diversidade genética era, sem sombra de dúvidas, uma das principais características do país para o homem estrangeiro. Expedições científicas realizadas em território nacional lideradas por estudiosos foram inspirações para teses, publicações e livros, que fortaleceram um modelo racial de análise, fomentado pelo discurso de cunho liberal, que forneceu um

cenário científico que justificasse a proposta governamental de branqueamento da população através de imigrantes brancos.

Algumas das principais correntes intelectuais que influenciavam o pensamento dos intelectuais brasileiros eugenistas passaram pelo determinismo de Henry Thomas Buckler, o darwinismo social de Spencer e as teorias de Gobineau. Todas essas correntes serviram de base para a construção da fase Neocolonialista que foi adotada pelas principais instituições educacionais brasileiras da época.

que qualquer um que duvide dos males da mistura de raças, e inclua por mal-entendida filantropia, a botar abaixo todas as barreiras que as separavam, venha ao Brasil. Não poderá negar a deterioração decorrente da amálgama das raças mais geral aqui do que em qualquer outro país do mundo, e que vai apagando as melhores qualidades do branco, do negro e do índio deixando um tipo indefinido, híbrido, deficiente em energia física e mental (AIRMAND, 1868)

Esse modelo teórico racial, sucesso na Europa, chegou ao Brasil recepcionado com certa empolgação, especialmente pelos institutos de pesquisa, locais de produção de conhecimento. O modelo positivista-evolucionista inspirou projetos enciclopédicos de teorias raciais nacionais a partir da criação de museus e universidades que cumpriram um papel relevante no incentivo de estudos e pesquisa em ciências naturais e antropologia física, bem como personificar um ideal de cientificidade. Dessa forma, o principal objetivo dos cientistas para os museus brasileiros era a discussão do homem a partir da fauna e da flora. Esse projeto ciência classificatória hierarquizou, classificou, comparou e isolou substituindo organismos vivos por grupos sociais.

Compostos em sua maior parte de cientistas do exterior, os institutos científicos, em especial museus e universidades, se consolidaram como entrepostos científicos, postos para obtenção de material etnográfico, interessados na análise biológica de corpos negros e mestiços, populações que tornavam a maioria do país na época:

[...] Em 1798, a população escrava representava 48, 7%, ao passo que em 1872 passava a 15,2% - a população negra e mestiça tendia a progressivamente aumentar, correspondendo, segundo o censo de 1872, a 55% do total.” (pg. 18) para observação de comportamento desses povos. “[...] o que esses cientistas procuravam encontrar eram não só exemplos de culturas atrasadas, mas populações asselvajadas pela mistura de raças tão diversas (SCHWARCZ, 1993, p. 121).

Dessa forma, a ciência e a medicina humana brasileira, custeada pela elite eugenista, desenvolveu-se por décadas baseada num conceito de “degeneração humana” através da miscigenação racial. São evidentes os esforços para o combate da “proliferação de raças inferiores” no país, para que não afetasse o desenvolvimento de um país que ainda passava por seu processo de construção e desenvolvimento.

Essa perspectiva saiu dos livros científicos e adentrou o imaginário e a prática social. Em meio à construção das primeiras escolas, faculdades, centros de medicina, a população não branca e pobre, recentemente alforriada, tornou-se responsável por todos os males que biologicamente afetavam a construção da imagem brasileira. Eram feios, sem cultura, incivilizados, burros e, além disso, suas constituições físicas facilitavam a proliferação de doenças que assolavam a população na época, como a tuberculose e a febre amarela. Nesse estágio, essas pessoas sequer eram vistas como humanas, antes eram “doentes crônicos” ou parasitas. A melhor alternativa era que simplesmente desaparecessem.

Si possível dar um balanço entre nossa população, entre os que produzem, que impulsionam a grande roda do progresso de um lado e do bem estar e de outro os parasitas, os indigentes, criminosos e doentes que nada fazem, que estão nas prisões, nos hospitais e nos asylos; os mendigos que perambulam pelas ruas... os amoraes, os loucos; a prole de gente inútil que vive do jogo, do vício, da libertinagem, da trapaça... A porcentagem desses últimos é verdadeiramente apavorante... Os médicos e eugenistas convencidos desta triste realidade procuram a solução para este problema e de como evitar esse processo de degeneração... é preciso evitar a proliferação desses doentes, incapazes e loucos... Após a guerra às epidemias as reformas medico-sociais e eugênicas entram em efervescência... Com esses exemplos chego a seguinte conclusão eugênica: a esterilização fará desaparecer os elementos cacoplotos da espécie humana, ou melhor a sua proporção será reduzida, mas não se garante a perfeição, só conseguida com um processo eugênico (BM, 155-6).

Deste modo, discursos que nos dias atuais são considerados amorais e criminosos, no século passado eram publicadas em grandes revistas científicas e defendidos por grandes nomes da academia brasileira, escolas de direito e medicina, e pela própria mídia. Não era incomum encontrar em jornais e panfletos, campanhas higienistas que defendiam a “perfectibilidade”, uma melhoria da raça, e conseqüentemente, do país.

Diante disto, entende-se o racismo como um fenômeno que desumaniza pessoas e marca estruturalmente a perspectiva que um povo pode ter de si mesmo. Durante décadas, os afro-brasileiros não eram permitidos a se autodeclararem como seres humanos civilizados. A ideologia racial trazida pelos estrangeiros, defendida pela elite intelectual, e difundida pela mídia, moldou grande parte dos paradigmas raciais brasileiros e é responsável pelas barreiras de convívio e mobilidade social que essa comunidade enfrenta.

Essa realidade veio a ser fortemente combatida durante a metade do século XX, quando a manifestação de uma agenda antirracista se tornou movimento mundial. Estudos antropológicos e sociológicos tomaram o lugar do determinismo e contestaram explicitamente

os critérios da identidade de classe. Para os cientistas sociais, não havia barreiras ao convívio e à mobilidade sociais entre brasileiros de diversas origens étnico-raciais que fossem atribuíveis à "raça" em si, às barreiras decorrentes da ordem econômica e cultural.

Tal estudo utilizou-se de pesquisas das relações humanas para condenar o sistema de castas da escravidão como responsável por não permitir que negros, indígenas e mestiços participassem da sociedade moderna de classes. Em outras palavras, a desigualdade social e extrema pobreza que assolavam a comunidade negra brasileira não adivinham de nenhum fator biológico determinante, e sim da ideologia racial. Dessa maneira, a partir das primeiras décadas do século XX, as classificações morfológicas e aproximações grosseiras, o conceito determinista de raça foi desacreditado. Com o surgimento de novos cientistas sociais não só no Brasil, mas em todo o mundo, iniciou-se uma grande mudança no modo como a ciência, o pensamento social e político enxergava os povos afrodescendentes, sejam eles mestiços ou não. No Brasil, essa nova concepção converteu-se na construção da nacionalidade.

Para uma nação composta em sua maioria por descendentes de povos escravizados, principais responsáveis pela construção do país, as teorias racialistas de hibridização sempre foi um grande estorvo. O conceito antropológico de cultura introduzido, trouxe aos círculos eruditos nacionais a contribuição dessas comunidades para a civilização brasileira. Obviamente, isso não silenciou definitivamente o antigo discurso, mas iniciou através da ciência social, a valorização da herança cultural em uso por afro-brasileiros. Esses dois movimentos ainda seguiram defendendo suas perspectivas ao longo do século XX, e ocupando espaços.

Dessa forma, não é de se estranhar, que nas ciências sociais brasileiras, o conceito de identificação racial que os brasileiros possuem seja diferente dos outros lugares do mundo, pois não existe uma regra clara de filiação racial, como aponta o trecho a seguir:

Os brasileiros frequentemente preferem a noção de cor ao invés da de raça porque este termo capta melhor a fluidez das relações raciais. Mesmo assim, a noção de cor dos brasileiros é equivalente ao conceito de raça porque está associado com a ideologia racial que hierarquiza as pessoas de cores diferentes. [...] As definições externas de raça são especialmente importantes porque frequentemente designam poder e privilégios nas interações sociais para as pessoas de pele mais clara. A aparência, segundo a norma geral societal brasileira, e até um certo ponto o status social, o gênero e, frequentemente, uma situação social particular, determinam quem é negro, mulato ou branco no Brasil. (TELLES, 2003).

No Brasil, a existência da categoria mulato ou pardo é causada como consequência das ideologias de miscigenação, na ideologia brasileira, eles são vistos como uma categoria diferente, não são consideradas pessoas brancas, mas também não são negros, embora socialmente e economicamente estejam mais próximos dos negros do que da dos brancos.

Para as propostas de branqueamento da população, a existência dessa parcela parda da população eram pontos positivos para se alcançar uma população cada vez menos preta. A miscigenação entre as duas categorias faria surgir um “meio termo”. Para eles, era um povo em estágio de evolução que, com o passar dos anos, poderia finalmente livrar-se de suas heranças africanas.

A racialização por tonalidades de pele não impediu mulatos e pardos de sofrerem discriminação, apenas categorizou diferentes os níveis de racismo direcionados, além de estigmatizar a necessidade de uma consciência negra nessa parcela da população. Em termos gerais, há pouca consciência sobre a negritude entre os mulatos brasileiros, bem menor que em comparação aos pretos. Sabe-se disso, por exemplo, pela proporção dos que se autodescrevem como pardos, em um não-aceite de si mesmos como negros.

Esta característica revela as deficiências sociais que o país ainda possui. O maior inimigo que o Brasil enfrenta atualmente vai além do político e do econômico. O inimigo é o problema social. Segundo relatório desenvolvido pelo *World Inequality Lab* (Laboratório das Desigualdades Mundiais) desenvolvido no ano de 2021, o Brasil é “um dos países mais desiguais do mundo” com somente 10% da população mais rica ganhando cerca de 59% de toda a renda nacional, mais da metade. Além disso, em pesquisa revelada no mesmo ano, o IBGE constatou que a taxa de pobreza entre populações pretas e pardas é duas vezes maior do que entre a população branca. O mesmo estudo analisou também os dados de fechamentos de escolas durante a pandemia de COVID-19 no ano de 2020, segundo os dados, 6,8% dos estudantes brancos não tiveram aulas ou qualquer acesso às atividades escolares, enquanto o índice entre estudantes pretos foi de 13,5% e pardos 15,2%, um número superiormente maior.

Embora essa desigualdade tenha sido negada durante anos, a exclusão social da população preta e parda é vista nos indicadores sociais. Essas desigualdades não são apenas o mero resultado de quatrocentos anos de escravidão e genocídio, mas de uma prática social de racismo contínuo. No Brasil, a discriminação racial é um mecanismo que agrupa pessoas dentro de um sistema de classes que permite a manutenção do poder nas mãos de pessoas brancas e de suas famílias, com isso, os não-brancos são duas vezes mais propensos a serem pobres, analfabetos ou presidiários. Para que isso continue acontecendo, as barreiras discriminatórias invisíveis da cultura racista continuariam sendo fortalecidas através de estereótipos, mídia, educação e políticas nacionais.

É com base nessas informações que existe a defesa do Movimento Negro pela criação e manutenção de políticas afirmativas que atendam à população negra e parda para auxiliá-las

na luta contra a cultura da discriminação racial, pois, se o sistema eugenista utilizou-se dessas ferramentas para manter-se no poder mesmo após o fim da escravidão, é através dessas mesmas ferramentas que iremos alcançar uma sociedade mais igualitária.

Para os movimentos sociais, a educação deve ser a base de uma sociedade que busca a equidade, pois através dela, podemos conceber para as futuras gerações um ambiente onde a diversidade cultural é respeitada e normalizada, num processo de socialização e aprendizagem mantendo em vista o combate ao racismo através de práticas pedagógicas que valorizem a cultura, os saberes e o pensamento Afro-brasileiro. É preciso saber identificar a invisibilidade dessas pautas através do mito da democracia racial, onde o racismo insidioso se esconde atrás de uma estrutura majoritariamente racista e opressora enquanto a defende em nome da “cultura tradicional”. A igualdade jamais será alcançada sem destruir paradigmas baseados numa sociedade escravocrata que normaliza relações de poder entre grupos étnico-raciais.

À luz disso, a Lei nº 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, tornou obrigatório o ensino da “História e Cultura Afro-brasileira” nos currículos de escolas por todo o país, e é um símbolo da vitória do Movimento Negro na busca por uma educação antirracista.

CAPÍTULO 2: RACISMO E EDUCAÇÃO

2.1 A criação das leis educacionais

A escolaridade de brancos e negros nos expõe, com nitidez, a inércia do padrão de discriminação racial. (...) apesar da maioria dos níveis médios de escolaridade de brancos e negros ao longo do século, o padrão de discriminação, isto é, a diferença de escolaridade dos brancos em relação aos negros se mantém estável entre as gerações. No universo dos adultos observamos que filhos, pais e avós de raça negra vivenciaram, em relação aos seus contemporâneos de raça branca, o mesmo diferencial educacional ao longo de todo o século XX (HENRIQUES, 2002, p. 93).

Ao longo da história, os movimentos sociais conseguiram emplacar diferentes tipos de influência, alguns acabam recebendo mais destaque do que outros, tanto em aspectos políticos quanto acadêmicos, ou seja; alguns movimentos se tornam o principal foco das linhas de pesquisa e extensão, enquanto outros acabam sendo “esquecidos”. Em seu estudo teórico-epistemológico, “sociologia das ausências e das emergências” (2004), Santos traz uma pedagogia que entende que a manutenção dessas ausências não acontece por acaso, e que esse silenciamento corrobora para a possibilidade de um futuro hegemônico. Partindo dessa compreensão, a sociologia das ausências e das emergências, cujo objetivo é apresentar essas ausências como presenças, torna-se uma alternativa para que cada movimento social e suas demandas possuam seu espaço, visibilidade e relevância, sobretudo no campo educacional, quando possibilita um horizonte plural e democrático.

Dentro disso, podemos pontuar que, apesar da Lei nº 10.639/03 estar diante do seu aniversário de vinte anos, a luta por sua implementação existe desde muito antes, diante da complexidade das relações raciais brasileiras, a conexão entre o Movimento Negro e a educação existe desde a época do Brasil-colônia, e apesar das tentativas de silenciamento, ao que se trata de sua atuação em favor das minorias, sua presença se fez presente em grande parte das reivindicações por se tratar de um movimento que engloba a maior parte delas. Portanto, é necessário “fazer emergir o protagonismo do Movimento Negro na relação educação e movimentos sociais” (GOMES, 2011, p. 42), visto que se trata de um movimento que em grande parte das vezes atua como articulador ou mediador político e social em diferentes contextos, produzindo saberes que sequer são considerados como educacionais.

A realidade apresentada pelas pesquisas compreende o sistema Legislativo Educacional como um produto das tensões raciais vividas pelas populações brancas e não brancas; currículos, materiais didáticos, interações entre os alunos negros dentro do ambiente escolar, todos esses fatores são cobertos pela LDB, em um processo iniciado em meados do século 20, quando educadores passaram a defender que a educação fosse para todos. No

entanto, a partir dos anos 50, duas visões distintas de educação emergiram: uns desejavam investimentos públicos em escolas também privadas, outros defendiam que a educação pública fosse para todos, sob supervisão do Estado, seguindo o argumento de que o desenvolvimento da sociedade e sua democratização dependiam da escola pública.

(...) a escola pública, ao contrário, existe exatamente para todos. Ela é uma fonte de comunhão, um centro de aprendizagem, e de respeito pelas crenças alheias, precisamente porque é aberta para todos. Nela não há ricos ou pobres, católicos, protestantes, ou ateus, pretos brancos ou amarelos, filhos de imigrantes recém-chegados ou filhos de aristocráticas famílias tradicionais: nela há apenas seres humanos, pessoas ou projetos de pessoas (BARROS, 1960, p. 119).

A questão racial já estava presente nas reivindicações educacionais de educadores progressistas, e foi no ano de 1961 que o Brasil deu um passo significativo para enfrentar a discriminação, com a aprovação do projeto de Lei nº 4.024/61. No Título I – Dos Fins da Educação Art. 1º, alínea g – que a educação nacional possui o dever de “condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça”, tornando-se a primeira Lei educacional a condenar preconceitos de raça e classe, embora de forma secundária. Naquele momento, reconhecia-se a complexidade da dimensão racial, mas não se admitia qualquer centralidade a ela. Desta forma, o acordo entre os educadores “progressistas” e a elite não era quebrado, a população poderia repetir banalidades sobre questões raciais sem garantir realmente nenhuma política pública voltada para as comunidades negras, compactuando para a manutenção do mito da democracia racial, e garantindo que as escolas públicas não fossem destinadas para a população preta.

Obviamente, os movimentos sociais não foram silenciados e, insatisfeitos, continuaram com maiores reivindicações durante os anos que se seguiram, conquistando pequenos espaços, propondo discussões, debates, e modificando as leis de forma fragmentada. Os movimentos negros organizados mantiveram-se durante este tempo na reivindicação da democratização e ampliação da escola pública. Essas reivindicações envolviam manifestações culturais, produtos midiáticos, jornais, entre muitas outras que buscavam a inserção dessa população nos locais sociais, sobretudo na escola.

Foi apenas durante o movimento pró-nova LDB iniciado em 1986, impulsionado pelo centenário da Abolição da Escravatura, os 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares, e a elaboração da constituição de 1988, que se iniciou uma intensa movimentação da sociedade civil, que resultou na formulação da LDB nº 9.394, aprovada em 1996, onde afirmava que o ensino de História deveria levar em consideração as diferentes culturas, raças e etnias

responsáveis pela formação do povo brasileiro, especialmente as de matriz indígena, africana e europeia. A partir dessa implementação, os desdobramentos resultaram em fortalecimento das mobilizações intelectuais, negros e não negros, por mais reformas educacionais, até que sete anos depois, foi sancionada a Lei nº 10.639/03, alterando a Lei nº 9.394/96 com um texto incisivo e claro quanto aos seus objetivos, exigiu a inclusão obrigatória do estudo da História e Cultura Afro-brasileira nos currículos escolares, além de incluir o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”:

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

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

Um marco nas Leis Educacionais, a Lei 10.639/03 respondeu às antigas reivindicações do Movimento Negro, que continuou, e desde então vem inspirando outras conquistas, como a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), órgão que passou a ser responsável de tratar das demandas dessa comunidade, além de incentivar o engajamento acadêmico de organização e definição de políticas públicas, que auxiliariam na aplicabilidade das diretrizes. Atualmente, além de possuir uma organização que permite a reunião de secretarias municipais, estaduais, conselhos de educação e Movimento Negro para pensar estratégias de implementação dessas diretrizes, temos a implementação da Lei nº 12.711/2012, que garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas universidades e institutos federais de educação, ciência e tecnologia para alunos oriundos de ensino médio público, com incentivo do MEC para a adoção de critérios específicos para minorias raciais.

Todas essas ferramentas, no entanto, são inúteis se não forem verdadeiramente efetivadas, sem que a educação não assuma seus compromissos com a luta antirracista.

2.2 A UNEB e a luta antirracista

A busca pela questão racial nas leis educacionais mostrou que essas pautas estão sempre presentes e refletindo nas tensões da sociedade, ora pelas manutenções de políticas que fortalecem o racismo estrutural, ora através da luta pelo rompimento desses mecanismos. A análise das leis nos permite afirmar que essa tensão ainda não é o bastante para romper o paradigma da desigualdade racial brasileira, principalmente quando sabemos que o princípio das mudanças governamentais, incluindo as educacionais, ainda possuem muitas deficiências

quando se trata da execução prática. No final, cabe aos pesquisadores e aos centros de produção de conhecimento, mais especificamente as universidades, estudar as múltiplas possibilidades educacionais que estas leis nos permitem.

O movimento desde a década de 1930, em um período pré e pós ditadura, encontrou em produções científicas, algumas ferramentas para a luta de incluir nos currículos de ensino das escolas a História da África e do negro no Brasil, por reconhecer o passado histórico desse povo como uma afirmação de sua identidade cultural. O Movimento Negro Unificado (MNU), fundado em 1978, uniu entidades negras da Bahia para a elaboração de um documento destinado à Secretaria de Educação Estadual exigindo a inclusão da história e memória africana dentro das escolas. Esse pedido foi acatado em 1985, quando a portaria nº 6068 incluiu a disciplina “Introdução aos Estudos Africanos” nas turmas de 1º e 2º graus.

Tudo parecia estar sendo encaminhado, porém, não haviam professores com a formação necessária que a disciplina exigia. Devido a essas demandas, iniciou-se uma parceria promovida pelo Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO) e a UNEB, foi a entidade que financiou o curso de especialização para os professores de ciências humanas da rede estadual que seriam responsáveis por lecionar o conteúdo. Iniciou-se, então, o primeiro de muitos compromissos que a UNEB viria a assumir pela prática antirracista na educação estadual. No ano seguinte, escolas que possuíam gestores “progressistas” passaram a reivindicar a inclusão da disciplina em seus colégios.

A procura pela disciplina cresceu de tal forma naquele ano que o MNU e os professores procuraram a secretaria solicitando a criação de um novo curso de especialização para os professores, e somente depois de alguma espera, a Secretaria viabilizou a efetivação de um novo curso, foi então iniciado o processo de estruturação curricular do novo curso de “Estudos Africanos”.

Embora a disciplina “Introdução aos Estudos africanos” tenha sido interrompida na rede oficial de ensino da Bahia, seu legado abriu portas que não foram mais fechadas, principalmente na trajetória histórico-pedagógica da UNEB — instituição marcada por produção, reivindicação e resistências —, que durante a sua elaboração organizou várias reuniões e negociações com alunos e professores para criar o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros na sua linha de pesquisa “Política e Gestão da Educação”. Uma vez que os currículos das graduações e pós-graduações não buscavam contemplar essas demandas, no ano de 1994, sobre o Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Mestrado e Doutorado, no departamento do Campus I da UNEB, da linha de pesquisa

“Processos civilizatórios, Pluralidade Cultural, Memória e Educação”, que em 1994, constituído por um grupo de professores, pesquisava sobre questões de alteridade, diferença, gênero, religiosidade, orientação sexual, políticas igualitárias, entre outras questões. Desde então, a criação e ramificação de novos caminhos de pesquisa voltados para temáticas afirmativas passaram a crescer na Universidade, sendo espalhados entre outros departamentos ao redor do estado.

A ações da UNEB em apoio ao Movimento Negro contribuíram, em grande parte, para uma reflexão dentro do sistema educacional em relação aos determinantes de exclusão da população afrodescendentes, suas práticas de atuação continuam influenciando instituições oficiais e sociais. O peso desta influência se torna ainda mais evidente quando entendemos que se trata de uma instituição que possui 29 departamentos distribuídos entre 24 campus, atendendo à demanda educacional dos 19 territórios de identidade do Estado da Bahia.

Considerada a maior universidade multicampi do Brasil, a UNEB foi classificada entre as 80 melhores universidades da América Latina, de acordo com o Ranking Universitário Latino-Americano, pela revista *Times Higher Education* (AGÊNCIA INOVAÇÃO, 2017). Sua distribuição departamental favorece a implantação de novos cursos e *campi* em cidades ou regiões com baixos indicadores sociais de desenvolvimento, que são favorecidos pelas políticas públicas sociais educacionais. Segundo Boaventura (2009, p. 662), “a UNEB nasceu com a cor da Bahia, comprometida com suas regiões, com a negritude, com os sertões, com a pobreza, com os problemas de educação, de alimentação e de saúde”.

O engajamento social da instituição e o olhar mais atento às reivindicações dos coletivos organizados foram essenciais para a criação de programas que facilitaram a entrada de determinados grupos raciais e étnicos para o acesso à uma educação qualificada. A exemplo disto, a UNEB possui seu próprio sistema de ingresso de cotas raciais — como uma política pública de democratização do ensino superior —, criada no início dos anos 2000, em um contexto de desigualdade e acesso restrito à universidade, quando as leis federais a esse respeito ainda não haviam sido aprovadas, tornando-se a primeira universidade do Norte e Nordeste e a segunda do país a utilizar o sistema de cotas desde 2002.

Durante o mesmo período, a Bahia, quinto maior estado do país, possuindo uma população de 74% autodeclarada negra ou parda, apresentou uma taxa de adultos graduados muito baixo, restringindo-se a: pardos (2,4%), pretos (2,1%), brancos (9,9%), conforme dados do IBGE (2000). Atentando-se a esses números e envolvidos nas intensas manifestações negras, a gestão da UNEB, utilizando-se da justificativa de uma autonomia acadêmico-

administrativa, apresentou ao seu Conselho Universitário (CONSU) a proposta de criação de uma cota de 40% das vagas para candidatos pardos e negros nos seus cursos de graduação e pós-graduação, tornando-se pioneira, no Brasil, na implementação de políticas afirmativas dessa natureza. A proposta foi aprovada, e a política de cotas “aprimorada” ao longo dos anos para que a ampliação beneficiasse alunos de baixa renda e advindos de escolas públicas, como demonstrado na tabela 1.

Tabela 1 - Regulamentação da política de cotas da UNEB ao longo dos anos

Ato Normativo	Vagas/Modalidade	Crítérios
Resolução nº 196/2002	40% das vagas para candidatos pardos e negros.	Instituir e implementar um Programa Permanente de Ações Afirmativas.
Resolução nº 468/2007	40% das vagas para candidatos negros;	Obrigatoriedade: ensino médio todo em escola pública; - Renda familiar mensal inferior ou igual a 10 (dez) salários mínimos.
Resolução nº 710/2009	40% das vagas para candidatos negros;	Todo o 2º Ciclo do Ensino Fundamental e o Ensino Médio em Escola Pública; - Renda bruta familiar mensal inferior ou igual a 04 (quatro) salários mínimos.

Fonte: CONSU, UNEB, 2019.

A demanda pelas cotas foi maior que o esperado, e com o passar dos anos, com a divulgação do programa de cotas, as demandas foram aumentando, assim como o número de alunos aprovados por essas políticas. Com isso, o ingresso dos cotistas na universidade, demonstrado na tabela 2, surgiu a necessidade de uma nova realidade. Pouco a pouco, as demandas estruturais, acadêmicas e administrativas da instituição foram sendo modificadas, pois, como se sabe, não basta só possibilitar o acesso. É preciso criar alternativas de permanência desse público. Como está previsto na Resolução nº 196/2002, a UNEB vem criando instrumentos para implementação do Programa Permanente de Ações Afirmativas, para contemplar o público inserido na política de cotas.

Tabela 2 - Número de cotistas matriculados na UNEB (2014-2018)

Opção por cota	2014	2015	2016	2017	2018
Não cotista	12.471	12.762	12.438	13.887	14.711
Cotista Negro	8.771	8.903	8.570	9.459	9.038
Cotista indígena	269	234	216	218	217
Total	21.511	21.889	21.224	23.564	23.966

Fonte: Anuário, UNEB, 2019.

CAPÍTULO 3- O DCHIII E SEU COMPROMETIMENTO COM AS POLÍTICAS AFIRMATIVAS

As movimentações sociais tiveram seu pontapé inicial nos departamentos da capital Salvador, mas não demorou muito para que logo se espalhassem pelos demais departamentos. No Departamento de Ciências Humanas do campus III não foi diferente. Ao longo de sua trajetória, o DCHIII e seu Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA), adotaram cursos de especialização, iniciações científicas, pós-graduações, teses de mestrados, programas de auxílio permanência, entre tantas outras ações afirmativas que possuem como proposta auxiliar a pesquisa e extensão com temáticas voltadas para o povo negro, bem como estimular sua permanência na universidade. Alguns desses programas e ações podem ser encontrados na tabela 3.

Tabela 3 - Ações adotadas pelo DCHIII – Programa Permanente de Ações Afirmativas

Ano	Programa/Ação
2013	Centro de Pesquisas em Etnicidades, Movimentos Sociais e Educação – OPARÁ
2014	Pró-Reitora de Ações Afirmativas (PROAF)
2015	Programa afirmativo
2016	Conferência de Cotistas da UNEB – CONFCOTAS
2019	Prioridade de acesso a residência estudantil e as bolsas de permanência

Fonte: CONSU, UNEB, 2019

Presente na cidade de Juazeiro-BA desde 1985 pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Juazeiro (FFCLJ), reestruturado em 1997 pelo sistema de departamentos da UNEB, e reformulado através dos anos, o curso de pedagogia do DCHIII é quase como uma entidade histórica da cidade ribeirinha. O curso segue a proposta de educação contextualizada para o Semiárido, inspirada na pedagogia freiriana ao defender que o conhecimento só faz sentido quando localizado no contexto. De forma geral, a contextualização propõe vincular o conhecimento à sua origem e à sua aplicação. Se tratando do DCHIII, o contexto é uma cidade às margens do rio São Francisco, na divisa norte do estado da Bahia, de população em maioria parda ou preta, com grandes comunidades rurais e presença marcante de povos indígenas e quilombolas. O Departamento de Ciências Humanas assume a consciência dessa identidade cultural da população, e para atender os diversos campos de atuação da pedagogia, organiza-se o curso em núcleos principais, a saber: Educação Infantil e Séries Iniciais, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação e Comunicação (EDUCOM), e o mais recente, Gestão Pedagógica. Além disso, o Departamento possui em seu corpo docente

profissionais com formação e proposta voltada para este público tanto na graduação como na pós-graduação.

Por dentro disso, podemos citar aqui dois nomes que se destacam na pesquisa de pós-graduação do departamento, dedicando seus estudos voltadas à educação, comunicação social e cultura negra da região. Primeiro, Profa. Dra. Ceres Marisa Silva dos Santos, graduada em Licenciatura em Estudos Sociais, e doutora em Ciências da Comunicação (USP), já foi coordenadora, formadora e Assessora de Comunicação do Ceafro, programa do Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Depois, a Profa. Dra. Márcia Guena dos Santos, graduada em comunicação e doutora pelo programa de História da América da *Universidad Complutense de Madrid* (2013), que desenvolve pesquisas com fotografia e hierarquias étnico-raciais, estudando comunidades quilombolas e de religiões de matriz africana no vale do São Francisco.

As jornadas de pesquisa trilhadas pelas professoras citadas anteriormente, demonstram que com maior qualificação acadêmica, aumentam-se as oportunidades de acesso dos indígenas e afrodescendentes ao mercado de trabalho, ocupação de cargos de gestão no âmbito público e privado, ampliação de produções acadêmicas sobre minorias e melhoria das condições de vida dos segmentos beneficiados com as cotas.

As ações que o departamento se comprometeu estão presentes na vivência do campus III, mas cabe aqui destacar a necessidade de avaliação dessas ações, pois através da avaliação podemos ter um panorama do grau em que a política pública está alcançando seus objetivos, e se não estiver, quais medidas devem ser tomadas a respeito. A avaliação é como um termômetro, mede a eficiência e a eficácia dos programas, além de ter um caráter desvelador, para mostrar ao público as fragilidades e limitações da própria instituição. No entendimento de Ianonne (1999, p. 74), o caráter desvelado provoca reflexões que “perdura durante um grande espaço de tempo, oportunizando intervenções apropriadas, necessárias e subsequentes”.

Durante a realização das Conferências de Cotistas – CONFICOTAS, a UNEB tem realizado a avaliação, com maior evidência, com a contribuição dos operadores e beneficiários desse sistema. Para além de avaliar os motivos da mudança de números entre os alunos cotistas matriculados, a universidade tem outros desafios a enfrentar, para proporcionar melhores condições de ensino e aprendizagem aos ingressantes por cotas, em suas diversas modalidades, os quais foram explicitados pelos próprios beneficiários nas duas Conferências

de Cotistas promovidas pela universidade, em 2016 e 2019, algumas dessas demandas encontram-se na Tabela 4.

Tabela 4 - Desafios para consolidação da política de cotas da UNEB

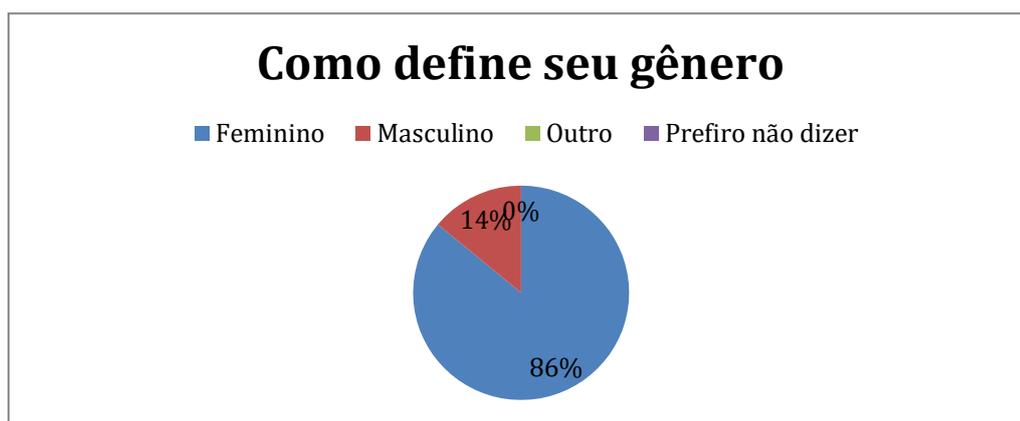
Demandas sinalizadas pelos cotistas na I e II CONFICOTAS
Implantação de polos da PROAF nos campi, para prestar apoio biopsicossocial e psicopedagógico
Programa de Bolsa permanência específica para os(as) cotistas de todas as modalidades
Ampliação de bolsas: considerando que a população cotista representa mais de 40% do total de estudantes da UNEB
Criação de metas e/ou cronograma para iniciar a inserção de estudantes cotistas egressos no mercado de trabalho
Mudanças nos currículos dos cursos de graduação para inclusão de temáticas relacionadas a História e Cultura Afro-Brasileira e indígena, Gênero e Sexualidade, Cultura Cigana, Cultura Quilombola
Definição de orçamento permanente e próprio para a PROAF
Seleção e Concurso público para professores(as) especializados(as) em disciplinas voltadas para temáticas de África, Afro-Brasileira, Indígena e Gênero.

Fonte: Relatório da I e II CONFICOTAS, UNEB, 2019

De acordo com as análises da pesquisa, com a implementação da política de cotas para acesso à educação superior, apesar da UNEB tem conseguido diversificar o público de discentes, o público ainda apresenta insatisfações em relação ao quadro docente, que mesmo com o passar dos anos, têm continuado quase que inalterado, não havendo registro do quantitativo de professores indígenas em 2018, e de 0,5% e o de negros 15,9%. Outra situação apontada pelas pesquisas revela a necessidade de divulgação efetiva das informações e relatórios avaliativos do sistema de cotas, com o objetivo de capacitação dos gerenciadores da política nos *campis*.

Entendendo a dimensão prática da avaliação, o presente estudo realizou uma pesquisa de opinião onde 50 alunos do curso de Pedagogia do DCHIII responderam questionamentos de múltipla escolha, em que apenas uma alternativa configura resposta. A pesquisa foi aplicada através do aplicativo do *Google Forms*, ferramenta online de coleta de dados que pode ser usada para questionários ou formulários. O objetivo do questionamento era adquirir um panorama da relação dos alunos de Pedagogia do departamento com a Lei nº 10.639/03, visto que além de utilizar-se da Lei na universidade, entende-se que também trabalharão com ela em algum momento em suas carreiras profissionais enquanto educadores. Iniciamos o questionário em uma tentativa de traçar um perfil da maioria dos discentes, encontramos um público quase que predominantemente feminino, mostrado no Gráfico 1, atendendo ao velho estereótipo bastante conhecido entre a área educacional, que pedagogia é um curso feminino.

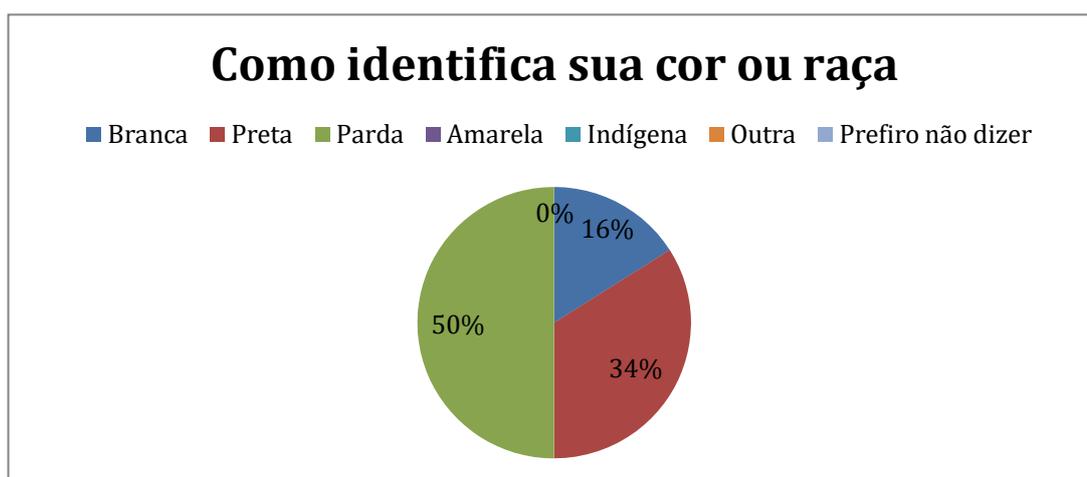
Gráfico 1 - Como define seu gênero



Fonte: SILVA, 2022.

Outra característica discente é a predominância de alunos que se identificam como pardos e pretos, apresentando 50% e 34% respectivamente, totalizando 84% desse público.

Gráfico 2 - Como identifica sua cor ou raça



Fonte: SILVA, 2022.

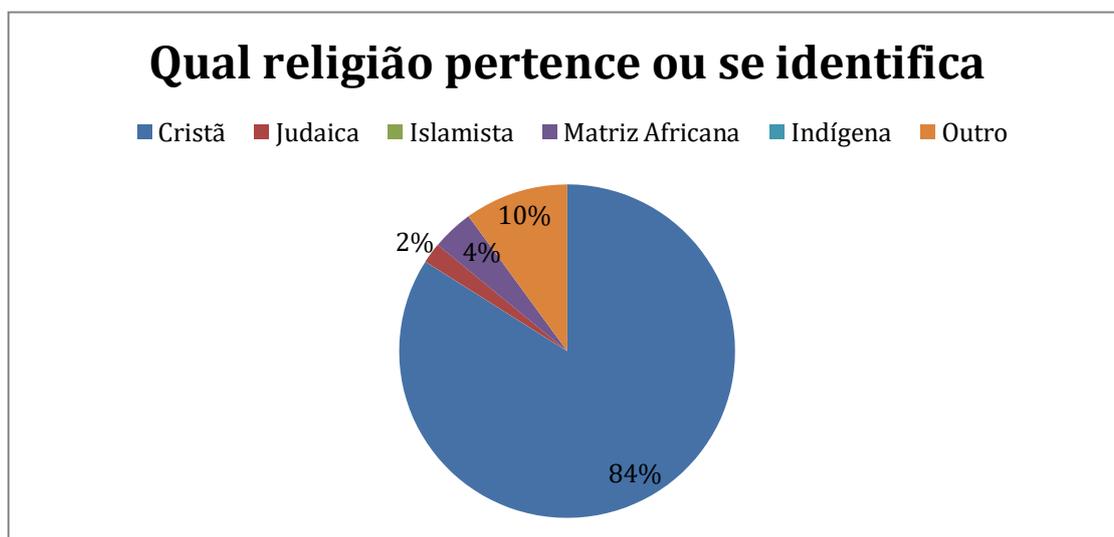
Os gráficos 3 e 4 apresentam o perfil religioso destas 50 pessoas. 76% dos alunos que responderam à pesquisa possuem relações religiosas com alguma crença, sendo 84% delas adeptas a religiões cristãs; católicos, protestantes, etc. Um resultado que já é bastante esperado para aqueles que apresentem vivências com os alunos de pedagogia da cidade de Juazeiro, ou com suas escolas municipais. As relações entre o cristianismo e a pedagogia nesta região acontecem de forma frequente, provocando muitas vezes interferências religiosas em situações didático-pedagógicas, mas isto já é assunto para outra pesquisa.

Gráfico 3 - Você é uma pessoa religioso(a)



Fonte: SILVA, 2022.

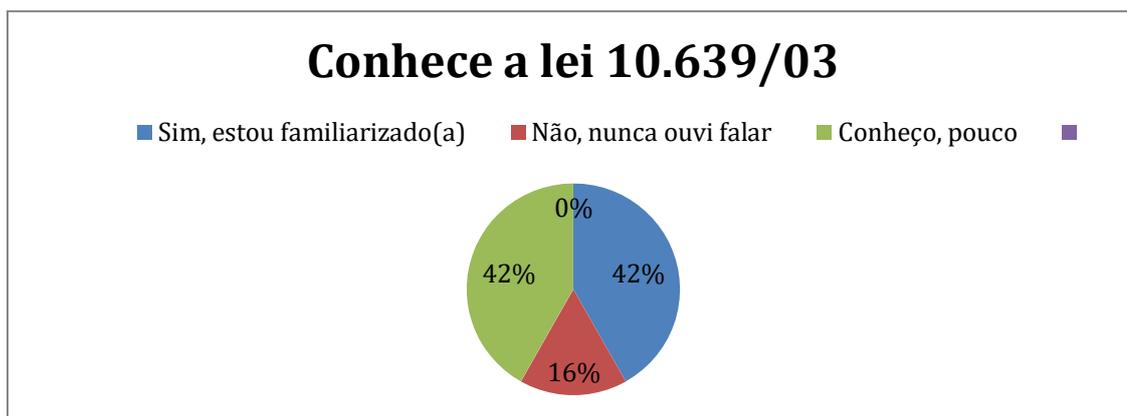
Gráfico 4 - Qual religião pertence ou se identifica



Fonte: SILVA, 2022.

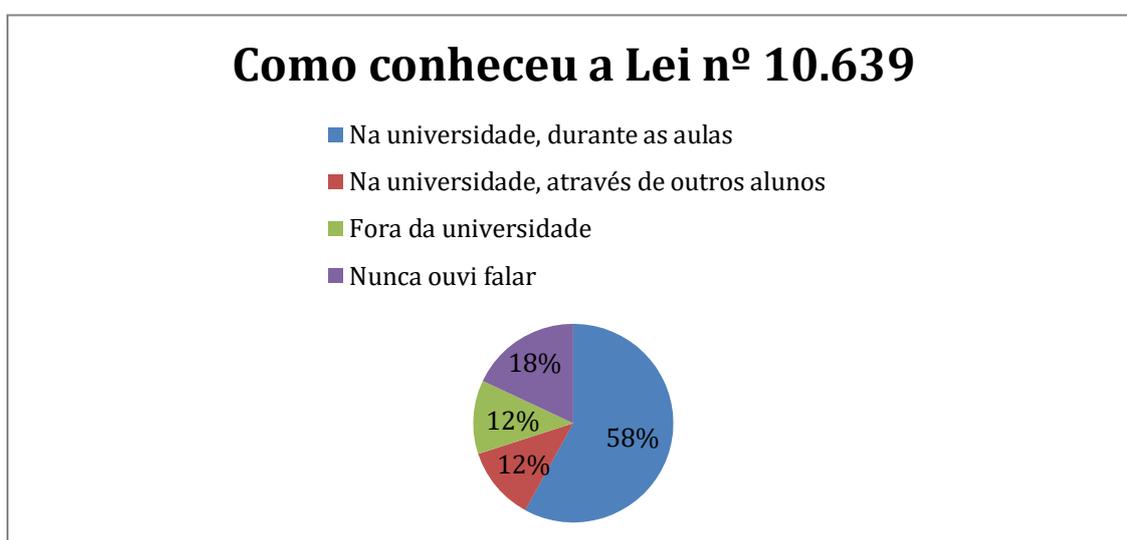
A partir dos números encontrados nos gráficos a seguir, o objetivo foi dimensionar a relação de familiaridade dos discentes com a Lei 10.639/03, e suas perspectivas pessoais acerca de sua aplicabilidade no curso. O gráfico 5 revela que 58% dos alunos que responderam avaliam não conhecer a Lei, ou conhecer muito pouco sobre, enquanto 42% afirma estar familiarizado. O gráfico 6 é seguinte, questionando o lugar onde esses alunos tiveram seu primeiro contato com a lei, 58% alega ter conhecido através da universidade, durante as aulas lecionadas, 12% conheceu dentro da universidade, mas através de conversas e trocas de informações com outros alunos, e outros 12% diz ter ouvido sobre a lei em outros contextos que não são a universidade.

Gráfico 5 - Conhece a Lei 10.639/03



Fonte: SILVA, 2022.

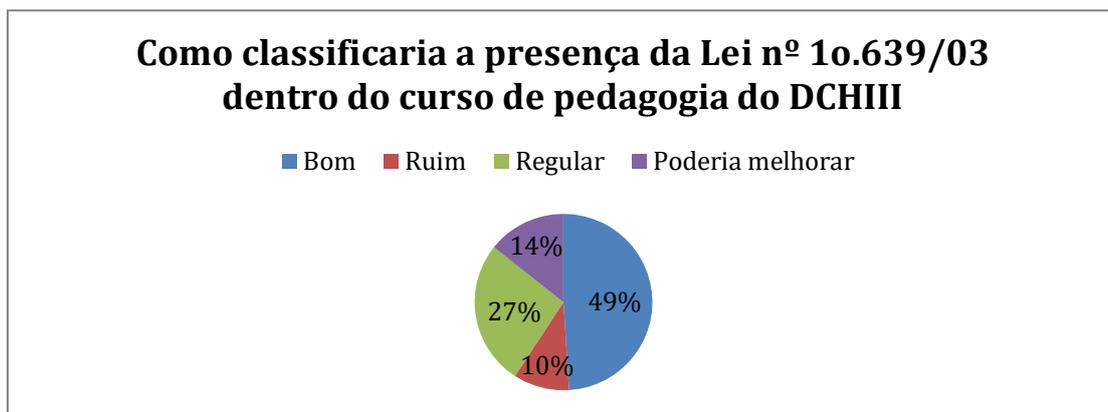
Gráfico 6 - Como conheceu a Lei nº 10/639



Fonte: SILVA, 2022.

O gráfico 7 pede para que os graduandos classifiquem com as opções “Bom”, “Ruim”, “regular”, e “Poderia melhorar”, a presença da lei dentro da graduação, neste resultado obtemos diferentes números. 49% classificou a presença como “Bom”, 27% vê como “Regular”, 14% acredita que “Poderia melhorar”, e 10% vê como “Ruim”. É perceptível a divisão de opiniões que a lei divide dentro do curso, apesar de todas as ações e políticas que vêm sendo adotadas há quase vinte anos pela universidade, e pelos programas promovidos pelo campus, apesar de um cenário onde 49% dos 50 alunos que participaram classificarem as relações de seu curso como “Bom”, a outra metade ainda vê algumas deficiências nessas relações.

Gráfico 7 - Como Classificaria a presença da Lei nº 10.639/03 dentro do curso de pedagogia do DCHIII



Fonte: SILVA, 2022.

A pesquisa incluiu também uma opção de resposta de opinião aberta, para aqueles que não estejam satisfeitos com a aplicabilidade da lei no curso, e possuem sugestões de melhoria para essa situação. A resposta não era obrigatória para todos os que participassem do questionário, desta forma, a quantidade de pessoas que se disponibilizaram a responder foi inferior às outras. Algumas dessas respostas estão na tabela 4 a seguir, estas respostas nos ajudam a reconhecer as ações que esses alunos acreditam que o curso deva ter diante da Lei. Comentários que vão desde o ambiente físico da universidade, que não possui representatividades culturais em seus espaços físicos, ou até mesmo sugerindo a criação de um novo núcleo dentro do currículo, que trabalhe diretamente com educação Afro-brasileira.

Tabela 5 - Como a aplicabilidade da Lei nº 10.639/03 poderia melhorar?

Como a aplicabilidade da lei nº 10.639/03 poderia melhorar?
A branquitude na universidade ainda e muito forte. Salas temáticas e ambientes personalizados.
Procurar mais meios para abordar sobre a lei
Mais rodas de conversa sobre o tema
Sim, com implementação de núcleo de pesquisa com a lei 10.639/03
Mesmo sendo uma obrigatoriedade, ainda sim deixam a desejar limitando o componente e deixando muito superficial temas que são demasiadamente importantes para apropriação do saber cultural e racial, não se fala de raças com empoderamento, mas apenas mostrando todo o sofrimento pelo qual passou e passam os negros.
Aumentando a carga horária do curso de educação das relações étnicas raciais no curso de formação.
Melhoraria pela prática mais simples: trazendo mais dessa reflexão para dentro da sala de aula, não somente a partir da disciplina História e Cultura Afro-brasileira, mas em todo o curso ao trazer literatura de autores negros e indígenas, até mesmo árabes e amarelos, para serem discutidos. Isso expandiria o conhecimento sobre outras realidades, outras formas de opressão e, por consequência, compreender outras formas de resistência. A literatura é um bom caminho para que essa abertura de horizontes aconteça, o que exigiria atualização dos professores também, porque alguns estão acomodados dentro dos campos teóricos que já dominam, gerando uma repetição, um quase chover no molhado.
Colocando mais disciplinas e dando maior relevância para o assunto, tendi em vista que o curso de pedagogia somente se vê no 6 período e somente uma única disciplina
Até o momento ainda sem cursar a disciplina “Educação e Cultura Afro-brasileira”, acredito que pouco é dito ou visto inclusive formas de relacionar a lei com o currículo da formação geral básica ofertada pelo MEC.

Fonte: SILVA, 2022.

De acordo com a análise dessas pesquisas, em um apanhado geral, vemos que apesar das campanhas das quatro pró-reitorias criadas pela universidade para atender diretamente as demandas de implementação dessa política (Pró-Reitoria de Ensino e Graduação (PROGRAD); Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PRAES); Pró-Reitoria de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas (PGDP); e a Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação (PPG)), possuímos grandes desafios nessa caminhada. É possível reconhecer algumas dificuldades na consolidação dessas políticas dentro do departamento, mas a possibilidade de um diagnóstico ainda não se faz possível com apenas essa quantidade reunida de informações, sendo necessário um estudo mais aprofundado e maior coleta de informações.

Por outro lado, conquistamos avanços: a articulação de uma nova e ativa militância negra neste curso; como é perceptível das opiniões abertas, o desenvolvimento de trabalhos sociais com populações negras urbanas e rurais na região do vale do São Francisco são frutos que o departamento continua colhendo. Como o acesso à educação superior ainda não se encontra democratizada de forma plena, para os segmentos mais excluídos socioeconomicamente, não é possível pensar em extinção da política de cotas da UNEB, mas em fortalecimento e inclusão de outras minorias ainda excluídas.

Considerações Finais

Para que a educação possibilite a reflexão e independência de pensamento, é necessário que todas as histórias, todas as culturas, todas as diferenças, sejam contempladas em um recorte que traga para a sala de aula o a valorização de suas identidades. Isso passa também pela possibilidade de construção de uma escola pública democrática e de qualidade para todas as pessoas – contribuir com a inclusão é conhecer e apoiar políticas que estão sendo inseridas na sociedade, através da luta do Movimento Negro e de outros movimentos sociais democráticos para reparar dívidas históricas passadas e presentes e contra a grande maioria da população brasileira, a afrodescendente.

Freire (1996) disse que o educador e a escola devem possuir o compromisso com as pautas democráticas dirigidas aos menos favorecidos como um dos objetivos para uma educação progressista, já que o ato de ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo. A Lei nº 10.639/03 é muito mais que uma burocracia curricular, é uma conquista histórica para todo um povo, uma ferramenta jurídica contra o racismo, um mecanismo de resgate e valorização da memória e ancestralidade de milhões de afro-brasileiros, é uma oportunidade de representação que mantém viva a memória coletiva de seus antepassados e transforma seu cotidiano em uma ferramenta antirracista, de quebrar a barreira hierárquica que exista entre as raças, e fazer com que seja possível, pensar que podemos ser livres para escolher a nossa cultura, que uma cultura não é melhor superior a outra, e que o processo para alcançar uma educação transformadora, a discriminação racial precisa ser banida da escola.

A Universidade do Estado da Bahia vem demonstrando seu comprometimento com a luta pela igualdade racial, utilizando-se de sua estrutura enquanto maior universidade multicampi do estado, para interiorizar a educação superior baiana em regiões esquecidas, e tornar-se pioneira na implementação de políticas afirmativas. Uma política institucional que teve ressonância nacional e contribuiu para mudar o cenário de todo um público universitário ao empoderar sujeitos e movimentos sociais, raciais e étnicos. Apesar da efetividade dessa política, precisamos sempre lembrar que tudo passa por um processo de consolidação, a instituição ainda se depara com diversos desafios e não alcança os números esperados, o que isso não deve impedir a garantia e o aperfeiçoamento dessas políticas. O serviço de implementação deve ser um processo permanente da instituição, aberto à avaliação, que exige a participação de todos os atores sociais.

Para isso, é necessário reorganizar e orientar as pessoas, que elas saibam que podem fazer muito pela continuidade do Movimento Negro, das lutas, das proposições das coisas que queremos que aconteça, resgatar os nossos atos de resistência e de insurgência.

Referências

ANJOS, Ana Paula Souza do Prado; GUEDES, Marilde Queiroz. **Política de cotas da UNEB: ação institucional com ressonância nacional**. Disponível em: <file:///C:/Users/ingri/Downloads/52299.PDF>. Acesso em: 15 nov. 2022.

ALYRIO, Rovigati Danilo. **Métodos e técnicas de pesquisa em administração**. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2009.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. 2007.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

EVARISTO, Conceição. **Olhos D'água**. São Paulo, Pallas, 2015.

FERNANDES, Daniela. **4 dados que mostram por que Brasil é um dos países mais desiguais do mundo, segundo relatório**. 2021. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/bbc/2021/12/07/4-dados-que-mostram-por-que-brasil-e-um-dos-paises-mais-desiguais-do-mundo-segundo-relatorio.htm>. Acesso em: 20 nov. 2022.

FRANCO, Nanci Helena Rebouças. **Legado de Ana Célia da Silva: trajetória de ações afirmativas da militância à produção acadêmica**. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/26338/16332>. Acesso em: 3 dez. 2022.

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

GATTI, B. A. **Estudos quantitativos em educação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, SP, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan, 2004.

GOMES, Nilma L. **O movimento negro educador**. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis: vozes, 2017.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2017.

IBGE. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. 2022. Disponível em: https://static.poder360.com.br/2022/11/IBGE-DESIGUALDADES-11.NV_.pdf. Acesso em: 20 nov. 2022.

SAMYN, Henrique M. A Escrivência como Fundamento. **Mahin**. Nº 3, p. 12-19, Dezembro, 2020.

SANTOS, Márcia Guena. **A cultura quilombola e sua presença no espaços urbanos**. Studium Educationis, Ano XVII, N.1, fevereiro 2016. Disponível em: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/studium/article/view/2224/2032>. Acessado em 06/11/2022.

SIDRA. Censo Demográfico. Tabela 3175. **População Residente por cor ou raça, segundo situação de domicílio, o sexo e a idade**. Disponível em:

<https://sidra.ibge.gov.br/tabela/3175>. Acessado em 29 de junho de 2020. Acessado em 06 de novembro de 2022.

SILVA, Ana C. da. **Retrospectiva de uma trajetória de ações afirmativas precursoras à Lei nº 10.639/03**. Salvador: Hetera, 2017.

SILVA, Claudia Rocha da; MATTOS, Ivanilde Guedes de; FIGUEIREDO, Otto Vinicius Agra; PENA, Patricia Carla Alves; MATTOS, Wilson Roberto de. **AS AÇÕES AFIRMATIVAS E A UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA: conceito e práticas na construção de uma cultura universitária inovadora**. Conceito e Práticas na Construção de uma Cultura Universitária Inovadora. Disponível em:

<file:///C:/Users/ingri/Downloads/52299%20.PDF>. Acesso em: 4 dez. 2022.

ZUBARAN, Maria Angélica; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e: **INTERLOCUÇÕES SOBRE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS: Pertencimento étnico-racial, memórias negras e patrimônio cultural afro-brasileiro**, Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 130-140, Jan/abr. 2012.