



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS XI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM INTERVENÇÃO
EDUCATIVA E SOCIAL – MPIES



EDJANE GOMES DE SOUZA SOARES

**PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES ACERCA DA RELEVÂNCIA DAS
HISTÓRIAS E CULTURAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS NO
CURSO DE PEDAGOGIA DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA
MULTICAMPI: DIÁLOGOS NO ENFRENTAMENTO DO RACISMO
ESTRUTURAL**

Serrinha – BA

2024

EDJANE GOMES DE SOUZA SOARES

**PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES ACERCA DA RELEVÂNCIA DAS
HISTÓRIAS E CULTURAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS NO
CURSO DE PEDAGOGIA DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA
MULTICAMPI: DIÁLOGOS NO ENFRENTAMENTO DO RACISMO
ESTRUTURAL**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Educação Interventiva e Social da Universidade do Estado da Bahia, Linha 1 – Novos Contextos de Aprendizagem, como requisito final para a obtenção do título de Mestra.

Orientador: Prof. Dr. César Costa Vitorino.

Serrinha – BA

2024

FICHA CATALOGRÁFICA

Sistema de Bibliotecas da UNEB

Maria Claudete Marques Barbosa Estrêla CRB 5 /806

S676 Soares, Edjane Gomes de Souza

Percepções de estudantes acerca da relevância das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras no curso de pedagogia de uma universidade pública multicampi: diálogos no enfrentamento do racismo estrutural./ Edjane Gomes de Souza Soares - Serrinha, 2024.

205fls.: il.

Orientador: Prof. Dr. César Costa Vitorino

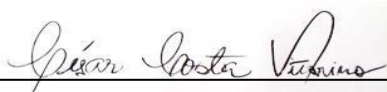
Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós Graduação em Intervenção Educativa e Social - PPGIES, Campus XI. 2024

FOLHA DE APROVAÇÃO

" PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES ACERCA DA RELEVÂNCIA DAS HISTÓRIAS E CULTURAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRA NO CURSO DE PEDAGOGIA DE UMA UNIVERSIDADE MULTICAMPI: DIÁLOGOS NO ENFRENTAMENTO DO RACISMO ESTRUTURAL "

EDJANE GOMES DE SOUZA SOARES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu MESTRADO PROFISSIONAL EM INTERVENÇÃO EDUCATIVA E SOCIAL – MPIES, em 12 de julho de 2024, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Intervenção Educativa e Social pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:



Doutorado em Programa de Pós-Graduação Letras
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)
Orientador



Prof.^a Dr.^a SANDRA CÉLIA COELHO GOMES DA SILVA – UNEB
Doutorado em Ciências da Religião
Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO)
Examinador Interno



Prof. Dr. JÚLIO BISPO DOS SANTOS – UFAL
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia
Examinador Externo

Aprovada em: 12/07/2024

AGRADECIMENTOS

A Jesus, pela sua infinita misericórdia e pela presença da sua trindade santa em cada passo dado para a realização dessa pesquisa, apresentando as respostas necessárias e refrigerando a minha alma, gratidão meu senhor e meu Deus!

A minha Mãe Santíssima, Nossa Senhora, que são tantas, pela sua redentora mão a mim guiar, fortalecer e amparar em todos os percalços passados, sofridos e vividos, sou tua filha.

A Helena (mamãe) e Jorge (papai - in memoriam), pelo amor incondicional que me deram e pela aprendizagem nessa existência, que é necessário lisura de caráter e fé inabalável para suportar as intempéries e as dores da alma e do corpo. Senti o amor de vocês a todo tempo de nossa existência juntos, **GRATIDÃO** por tanto **AMOR!** E por mim oportunizar ver a vida diferente através da educação.

Aos meus filhos, Guilherme Mateus, Eric Jorge e até o que não nasceu (perdão pela fraqueza do corpo/alma da sua mãe), pela aprendizagem do **AMOR VERDADEIRO** e pulsante que embala a minha vida, dando forças para continuar, vocês são imprescindíveis, perdão pela ausência no tempo dividido.

A minha tia-mãe, Marieta, tia Neta (in memoriam), pelo carinho e zelo dispensado a mim e aos meus filhos em momentos complexos da trajetória de trabalho, meu reconhecimento e **GRATIDÃO** por todo amor dispensado. Amor e saudades eternas!

A Gilson, companheiro de uma vida de 35 anos de convivência e construção de amor, aprendizagens e desafios, gratidão pelo seu olhar, por essa história que temos construído com dignidade e muita aprendizagem. Você é muito importante nessa jornada!

As minhas amadas irmãs, Edneide, gratidão pelo amparo desde o tempo de escola, pela luta para eu permanecer nas melhores turmas da seletiva CHESF; dizia-me sempre “estude”! Você foi e continua sendo força motriz para a conclusão dessa pesquisa; Edna (in memoriam), a sua partida repentina e inesperada me tirou o chão, dilacerou minha alma e me fez entender que a vida é um sopro! Cuidar-se é indispensável, é preciso saber viver! Amor e saudades eternas! E, Hélia (miss sorriso), que mais chora e se encanta e desencanta com a vida na mesma proporção. **AMO MUITO VOCÊS!**

Aos meus irmãos, Mário, George, Elói e Zezinho pelas aprendizagens ao longo da vida. Homens fortes para luta, mas, “núcleo duro”, para entendimento e compreensão de afeto.

Ao Professor Doutor, César Costa Vitorino, o meu respeito, a minha admiração, o meu carinho pelas muitas e riquíssimas contribuições a minha formação profissional desde o período da graduação. Esse reencontro foi muito significativo e trouxe novas e importantes contribuições ao meu percurso profissional. Um brilhante educador militante das Histórias e Culturas africanas e Afro-brasileira, MUITÍSSIMO OBRIGADA!!!

A minha querida amiga e competente, Profa. Dra. Laíse Soares Lima, a quem a minha admiração e respeito crescem cada vez mais. Muita gratidão pelo seu cuidado, zelo e carinho. És inspiração!

Ao PPGIES, coordenadoras e docentes, pela oportunidade, crescimento intelectual e pessoal, muita gratidão do meu coração.

A banca avaliadora, Professora Dra. Sandra Célia Coelho Gomes de Silva, admiração e respeito. És inspiração. E ao Prof. Dr., Júlio Bispo Santos Júnior, gratidão pelo olhar, pela presença e pelas contribuições.

A minha afilhada, Kaline, neta de madrinha e tia Lia e padrinho Pedro Guerra, (in memoriam) uma menina-mulher que me representa, a quem admiro e amo com gratidão pela sua escolha em ser sua madrinha. Para você meus braços estarão sempre abertos. Amor grande!

A Victor Hugo, meu afilhado amado, gratidão pela troca. Te amo!

As minhas sobrinhas, Ludmilla, Brenda e Beatriz e aos sobrinhos Tales Vinícius, André Maurício, Bruno, Leonardo Jorge e Tarcísio Eduardo aos quais preciso dizer-lhes deste modo que não há tempo para estudar, há desejo, necessidade, propósito. Amo vocês!

À colega de jornada, Cristiane Ribeiro, pelas trocas, construções e solidariedade.

Aos colegas da turma 04, aqui represento Arlete, que juntas e juntos, chegamos ao topo.

Ao prof. Doutorando, Kárpio Márcio de Siqueira, pela amizade amparadora de acreditar, incentivar essa pesquisa, um educador apaixonado, brilhante, comprometido com as relações étnico-raciais e antirracista! Gratidão, meu amigo querido!

À Universidade do Estado da Bahia (UNEB) CAMPUS XI pelo programa.

Às estudantes participantes da pesquisa: Zefa, Valentina, Dandara, Esmeralda e Cecília pelas valorosas contribuições e desprendimento do tempo de vocês nessa construção, gratidão!

Aos estudantes, Kabenlege e Pedro, também sujeitos informantes, com ricas contribuições e tempo dispensado. Sempre com o coração em gratidão.

Aos colegas docentes Ricardo Oliveira, Kárpio Márcio e Carleandro Dias pelas valiosíssimas cooperações nos dados da pesquisa. Gratidão com muito carinho.

Ao Campus VIII pelo acolhimento e colaboração, com GRATIDÃO e AMOR.

A Marcus Vinícius (in memoriam), meu sobrinho-afilhado amado, quis Deus nos presentear com sua presença e amor. Como serão os dias sem sua presença de carinho, de alegria, de afeto, como não lembrar da sua presteza, da sua simplicidade, do seu coração grandioso e aberto. Vou “morrer” de saudades da sua luz que enchia nossos corações de alegria. Te amo!

A Rosana, uma mulher admirável, guerreira, que quanto mais conheço e convivo, mais tenho respeito e admiração

*A História não quer se repetir –
o amanhã não quer ser outro
nome do hoje -, mas o
obrigamos a se converter em
um destino fatal quando
negamos a aprender as lições
que ela, senhora de muita
paciência, nos ensina, dia após
dia. [...] O passado é mudo?
Ou continuamos sendo surdos?*

Eduardo Galeano (2010, p 5-7)

RESUMO

A pesquisa intitulada *Percepções de estudantes acerca da relevância das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras no curso de Pedagogia de uma universidade multicampi: diálogos no enfrentamento do racismo estrutural* tem como objetivo geral compreender as percepções de estudantes acerca da relevância das histórias e culturas africanas e afro-brasileira no curso de Pedagogia observáveis no *lócus* supra referido. Quanto a questão de pesquisa cabe indagar: de que forma os conhecimentos das culturas africanas e afro-brasileiras são compreendidos por estudantes do curso de Pedagogia de uma universidade *multicampi*? Assim, desenvolvida em um município baiano, no território do Sisal, esta pesquisa foi motivada pelas reflexões, inquietações e experiências resultantes da trajetória docente e de coordenação do curso de Pedagogia desta mesma universidade. Esta pesquisa foi embasada por teóricos como Munanga (2013), Santos (2007), Cuche (1999), Hall (2016), Freire (1979), Santos (2015), Libâneo (2010), Appiah (1997), Santos (2011), Dussel (2005), Quijano (2005), Gomes (2019), os quais abordam as questões da história e cultura afro-brasileira; a educação hodierna; a pedagogia e os processos formativos para uma educação antirracista. O estudo tem como base uma metodologia de natureza aplicada a partir de uma abordagem qualitativa, amparada em Minayo (2007), Bardin (2011), Pereira (2019), Prodanov e Freitas (2019), uma pesquisa de intervenção com o desenvolvimento de ateliês formativos pedagógicos, com a colaboração de estudantes do curso de Pedagogia. Utilizamos como instrumento de coleta de dados a intervenção a partir do desenvolvimento de estudo e atividades realizadas nos ateliês e os registros provenientes dele em filmagens e gravações de áudio. A análise dos dados foi organizada e baseada nas análises de conteúdos com definição de categorias conforme Bardin (1977), que visa definir e estruturar a descrição do material coletado. Como resultados da pesquisa espera-se que enquanto pesquisa de intervenção possa suscitar debates, provocar outras e novas perspectivas para enfrentamento do racismo estrutural tão arraigado na vida e na história e culturas da nossa sociedade, rumo a uma educação democrática antirracista. Como produto final apresentamos o Boletim Informativo Digital, resultado prático da pesquisa de intervenção, com amplo poder de divulgação e alcance na página do site do PPGIES/MPIES, das bibliotecas nos Departamentos de origem e de desenvolvimento da pesquisa. Esse estudo está provado pelo Comitê de Ética sob o Parecer de nº 6.100.947.

Palavras-chave: Universidade Pública. Pedagogia. Cultura Africana. Racismo.

ABSTRACT

The research entitled Students' perceptions about the relevance of African and Afro-Brazilian histories and cultures in the Pedagogy course at a multicampus university: dialogues in confronting structural racism has the general objective of understanding students' perceptions about the relevance of African histories and cultures and Afro-Brazilian in the Pedagogy course observable in the aforementioned locus. About the research question, it is worth asking: how is knowledge of African and Afro-Brazilian cultures understood by students on the Pedagogy course at a multicampus university? Thus, developed in a municipality in Bahia, in the territory of Sisal, this research was motivated by reflections, concerns and experiences resulting from the teaching and coordination of the Pedagogy course at this same university. This research was supported by theorists such as Munanga (2013), Santos (2007), Cuche (1999), Hall (2016), Freire (1979), Santos (2015), Libâneo (2010), Appiah (1997), Santos (2011), Dussel (2005), Quijano (2005), Gomes (2019), which address issues of Afro-Brazilian history and culture; modern education; pedagogy and training processes for anti-racist education. The study is based on from its nature in an applied methodology based on a qualitative approach, supported by Minayo (2007), Bardin (2011), Pereira (2019), Prodanov and Freitas (2019), it is an intervention research with the development of workshops pedagogical training, with the collaboration of students from the Pedagogy course. We used the intervention as a data collection instrument based on the development of the study and activities carried out in the studios and the records from it in filming and audio recordings. Data analysis was organized and based on content analysis with definition of categories according to Bardin (1977), which aims to define and structure the description of the collected material. As results of the research, it is expected that as intervention research it can spark debates, provoke other and new perspectives to confront structural racism so deeply rooted in life and in the history and cultures of our society, towards an anti-racist democratic education. As a final product, we present the Digital Newsletter, a practical result of the intervention research, with broad dissemination power and reach on the PPGIES/MPIES website page, in the libraries in the Departments of origin and development of the research. This study has been approved by the Ethics Committee under Opinion No. 6,100,947.

Keywords: Public University. Pedagogy. African Culture. Racism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Capa – Apresentação do Projeto de Intervenção	94
Figura 2 -	Mapa conceitual	94
Figura 3 -	Relatos de Pesquisa	95
Figura 4 -	Roda Africana	96
Figura 5 -	Capa: Ateliê Formativo Pedagógico II	97
Figura 6 -	Curta Metragem Dudu e o Lápis Cor da Pele	97
Figura 7 -	Ilustrações Desenvolvidas Pós Discussões Acerca do Cordel	100
Figura 8 -	Capa: Ateliê Formativo Pedagógico III: Educação Antirracista	101
Figura 9 -	Racismo Estrutural por Ribeiro (2019)	102

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 - Ementa currículo 2008	52
Tabela 2 - Ementa currículo 2020	53
Quadro 1 - Tendências pedagógicas	67
Quadro 2 - Mapa conceitual	72
Quadro 3 - Proposta do projeto griô	74
Quadro 4 - Proposta do projeto griô	74
Quadro 5 - Quadro Sintético dos Indicadores da qualidade na educação – relações raciais na escola: antirracismo em movimento	77
Quadro 6 - Pareceres, Resoluções e Projetos do curso de Pedagogia	82
Quadro 7 - Estado da Arte	86
Quadro 8 - Práticas Interventivas	103
Quadro 9 - Perfil dos docentes	107
Quadro 10 - Perfil dos estudantes	123
Quadro 11 - Categorias Finais	124

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de conteúdo
ANFOPE	Associação Nacional Formação Professores
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CETIC.BR	Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
DCNCLPe	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso Licenciatura em Pedagogia
DCNFP	Diretrizes Curriculares Nacionais da Formação de Professores
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
FNFi	Faculdade Nacional de Filosofia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LBDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MIR	Ministério da Igualdade Racial
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
Proj. SETA	Sistema Educacional Transformadora Antirracista
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 HISTÓRIAS E CULTURAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRA: COMO TUDO COMEÇOU	21
2.1 Culturas: breves reflexões.....	24
2.2 Continente africano e culturas africanas: desatando os nós	32
2.2.1 Culturas Afro-Brasileiras no Século XXI	41
3 CURSO DE PEDAGOGIA NA UNIVERSIDADE MULTICAMPI: INDO ALÉM DA MATRIZ CURRICULAR	45
3.1 A pedagogia e o compromisso com a socialização de saberes sobre culturas africanas e afro-brasileira: refletindo sobre as ementas	51
3.2 O diálogo entre o ensino e a aprendizagem das histórias e culturas afro-brasileiras	55
3.3 Políticas afirmativas, desenvolvimento humano e racismo: as propostas de ações afirmativas na universidade multicampi baiana em Território do Sisal.	59
3.4 Histórias e culturas africanas e afro-brasileira: um compromisso com a pedagogia histórico-crítica	63
3.5 Cruzando as informações das culturas africanas e afro-brasileira: uma contribuição para o fazer pedagógico na sala de aula da escola pública.....	70
4. TRILHAS DO PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	78
4.1 Tipologia da pesquisa e a ênfase na pesquisa qualitativa	78
4.2 Instrumentos e coleta de dados	83
4.2.1 Estado da Arte e a pesquisa bibliográfica	83
4.3 A pesquisa de intervenção	89
4.4 Ateliês formativos pedagógicos: breves considerações	91
4.4.1 Ateliê Formativo Pedagógico I.....	93
4.4.2 Ateliê Formativo Pedagógico II.....	96
4.4.3 Ateliê Formativo Pedagógico III.....	100

4.5 A mediação de docentes.....	106
4.6 Análise de dados e resultados da pesquisa: os ateliês formativos pedagógicos	123
4.6.1 Ateliês formativos pedagógicos: as vozes dos informantes da pesquisa	123
4.7 Percepções dos estudantes acerca da infância e o trabalho a ser desenvolvido considerando as relações étnico-raciais, o racismo, a diversidade, a negritude e a educação antirracista	125
4.8 A formação docente e suas implicações no trabalho com a diversidade e as relações étnico-raciais no ensino fundamental I.....	133
4.9 A universidade, o racismo, as ações afirmativas e a educação antirracista.....	141
4.10 E por falar em produto final: o boletim informativo digital e os diálogos decoloniais e antirracistas	147
4.10.1 O boletim informativo digital: informações necessárias.....	148
4.10.2 Diálogos decoloniais e antirracistas	150
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	153
REFERÊNCIAS.....	159
ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	169
ANEXO 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	174
ANEXO 3 – PROJETO DE INTERVENÇÃO.....	177
ANEXO 4 – BOLETIM INFORMATIVO DIGITAL	193

1 INTRODUÇÃO

Para abordar sobre a questão racista, faz-se necessário antes conhecer um pouco a trajetória de vida desta pesquisadora, ou seja, perceber o quanto a implicação com a presente temática a fez compreender e reorientar o olhar sobre a causa antirracista.

Desde criança, oriunda de família de baixa renda, ficava intrigada ao perceber como os tratamentos dados às pessoas negras eram diferentes e como essas pessoas também pareciam “envergonhadas” de si; também chamava a atenção algumas frases ditas por pessoas da família e que, até hoje, são muito fortes e ainda recorrentes nos mais diversos lugares por onde transita, ainda que em situações esporádicas, tais como : “é escurinho, mas tem alma branca”; “tá ali, um homem escuro mas é gente boa”; “aquele seu namorado é roxinho”; e “como pode uma moça tão bonita namorando com um macaco”, dizia uma tia sobre outra parente. Conforme Mandela (1994)¹,

Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, ou por sua origem, ou sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se elas aprendem a odiar, podem ser ensinadas a amar, pois o amor chega mais naturalmente ao coração humano do que o seu oposto. A bondade humana é uma chama que pode ser ocultada, jamais extinta.

Quando Mandela nos instiga a pensar que as reações de desprezo, malquerência e negação da figura humana do outro, que foram plantadas por uma parte da sociedade que se compreende superior pelo tom de pele e o tipo de cabelo que possui, que justifica a violência despejada em função desses mesmos atributos, florescendo e disseminando ódio, diz da nossa incapacidade de enxergar o outro, meu semelhante, para além da sua cor. No entanto, quando também diz que a capacidade de amar, quando se abre para ela, é o caminho mais digno que se pode fazer ao outro. Para amar precisa-se saber, conhecer, enxergar adiante, não se aprende aquilo que não foi experienciado.

Crescida numa região de conflitos de terras entre posseiros e indígenas miscigenados com escravos que, após libertos, se tornaram mão de obra barata, sendo excluídos do convívio e *status* social dos posseiros que, naquele contexto,

¹ <https://www.pensador.com/frase/MzM1NjJw/>

consideravam-se donos das terras, escutou muitas denominações pejorativas por parte dos posseiros aos negros e indígenas, entre os quais, “tapuios”².

À medida que avançava nos estudos nas diversas instituições pelas quais passou, pôde perceber diversas situações de racismo e humilhação a pessoas pobres, principalmente de origem preta, presenciando o racismo de perto, embora não fosse vítima. Até adentrar a universidade faltava clareza sobre as diferentes manifestações racistas, bem como, dos alicerces e da estrutura na qual se sustentam tais práticas. Foi um longo caminho.

Na universidade pública passou a rever e reaprender a história, conhecendo a sua outra face na construção das sociedades americanas e, por conseguinte, do nosso país – que hoje conta com mais de 53% da população negra. Como esta história tem sido negada para além da importância de permitir a compreensão do legado da África e do seu povo na formação do povo brasileiro.

Na pós-graduação se aprofundou no conceito de colonialidade, mais especificamente, de “colonialidade do poder”, bem como das mazelas resultantes das abissalidades do pensamento e das práticas colonialistas. Durante os anos de trabalho com o componente curricular História da Educação precisou reconstruir seu olhar sobre a formação do povo brasileiro, dada a partir de um modelo colonizatório cruel, degradante e excludente.

Assim, reaprendeu as concepções tratadas pela sociedade dominante e suas demarcações na manutenção do *status quo* dessa mesma sociedade e por que é tão importante manter os negros nas “senzalas”, hoje representadas pelo trabalho assalariado, pelos menores salários recebidos pelo povo negro na inferioridade dos cargos ocupados e de menor prestígio social. Ser negro é sinônimo, para muitos, de ser bandido, de ser inferior no seu fazer e no lugar que ocupa. Não é preciso ser africano ou afrodescendente para sentir e perceber a perversidade construída ao longo dos mais de quinhentos anos dessa história diaspórica.

Ao longo dessas experiências foram construídas as inquietações desta pesquisadora sobre o racismo. Após adentrar a coordenação do Colegiado de curso de Pedagogia (2018-2021), etapa da sua trajetória profissional que a oportunizou

² O termo correto é *Tapuia* e, à princípio, não tem teor pejorativo, embora o seja para a população indígena local. Para Arruti “a dualidade entre Tupi e Tapuia respondia ao jogo classificatório entre aqueles grupos já submetidos ou com os quais já se estabelecera uma relação estável e aqueles mais bárbaros, indomáveis, traiçoeiros, que seria preciso reprimir ou apresar através das bandeiras”, como era o caso dos indígenas local. (ARRUTI, 1997, p. 33).

conhecer de perto a possível resistência dos estudantes quanto as concepções racistas arraigadas, mesmo após o estudo do componente História e Cultura Africana e Indígena, é que surgiu este estudo, aprovado no Comitê de Ética, sob Parecer de nº 6.100.947, e que tem como questão de pesquisa: *De que forma os conhecimentos das culturas africanas são compreendidos por estudantes do curso de Pedagogia de uma universidade pública multicampi?*

Estudo este cujo objetivo primordial é *compreender as Percepções de estudantes acerca da relevância das histórias e culturas africanas e afro-brasileira no curso de Pedagogia de uma universidade multicampi, tendo como princípio o enfrentamento do racismo estrutural.*

E apresenta como objetivos específicos: *conhecer a experiência vivenciada no componente curricular do ensino das Histórias e Culturas Afro-Brasileira e Indígena por estudantes do curso de Pedagogia; Identificar como os conceitos da Pedagogia colonizadora estão presentes nas narrativas e concepções dos estudantes do curso de Pedagogia; Analisar como o componente curricular das Histórias e Culturas africanas e Afro-brasileira e Indígena dialoga com as propostas de ações afirmativas na universidade; Produzir um boletim informativo digital potencializando diálogos decoloniais e antirracistas.*

Como consequência desse objeto e objetivos, intenciona-se, então, suscitar reflexões que têm por objeto entender se ocorrem resistência dos estudantes ao tema e qual espaço permitem para compreensão e aprofundamento. Se tal resistência se configura, por exemplo, pelo fato dos estudantes se recusarem a participar desses eventos, ainda que previamente convidados, em virtude desses eventos substituírem as aulas regulares pela participação em debates e seminários que envolvam a temática.

Cabe destacar que a relevância desse estudo está na hodiernidade do tema, do debate acerca da importância que as histórias e as culturas africanas e afro-brasileiras possuem na construção do povo americano, e, neste caso, na formação do pedagogo/a, no curso de Pedagogia, haja vista, a necessidade desse profissional desenvolver uma educação e um ensino antirracista, a fim de combater o racismo estrutural.

O racismo estrutural é o *modus operandi* pelo qual a sociedade brasileira mantém seu *status* de sociedade assentada no pacto da branquitude, haja vista,

desde a escravidão, esses povos terem sido sujeitos a um modelo de sociedade escravagista, conforme Gomes

O racismo constitui-se um sistema de dominação e opressão estrutural pautado numa racionalidade que hierarquiza grupos e povos baseada na crença da superioridade e inferioridade racial. No Brasil, ele opera com a ideologia da raça biológica, travestida no mito da democracia racial (harmonia racial) que se nutre, entre outras coisas, do potencial da miscigenação brasileira (Gomes, 2017, p. 98).

É com base nestes pressupostos que nasce este estudo e, com ele, as possibilidades de desvelar, suscitar debates e reorientar o olhar sobre como o exercício da docência é fator balizador e preponderante para tratar e promover novos rumos para uma educação antirracista.

A educação contra o racismo estrutural, às vezes banalizado na educação básica, momento em que o professor pedagogo atua na formação do estudante da educação infantil até o ensino fundamental I³. Atua, portanto, nas etapas fundantes da formação de crianças desde bem pequenas até a adolescência. Ser educador antirracista é condição *sine qua non* para a quebra de paradigmas da falsa democracia racial.

Esse estudo constitui-se numa forma de possibilitar aos estudantes dos VII e VIII semestres do curso de Pedagogia, o desvelamento sobre o compromisso com uma educação antirracista para a qual as percepções dos estudantes de uma universidade pública multicampi deve pautar-se.

A universidade pública é lócus de desenvolvimento e ensino da ciência e de suas ramificações. Em cada espaço se estrutura e organiza os diferentes contextos nos quais os homens e mulheres hodiernos se entrelaçam e inter cruzam fazendo-se cidadãos do mundo. A cidadania exige e requer que se esteja apto a viver e conviver como humanos solidários uns com os outros, garantindo a cada um e a todos os direitos humanos que nos são inerentes independentes da raça, gênero, religião, orientação sexual, condições econômicas, etc.

³ A autora se refere à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental I, tendo em vista que seja este o âmbito de atuação dos futuros pedagogos egressos da Universidade Pública e *Multicampi*, lócus da pesquisa. Na sequência, os estudantes passam de professores polivalentes, pedagogos, para aqueles com habilitações específicas, devendo o tema ser abordado de modo diverso: transversais, interdisciplinares ou transdisciplinares.

O Brasil tem cerca de 203 milhões de brasileiros, segundo estatísticas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE/2022), e tem mais de 53% da sua população negra, no entanto, é um país racista, corroborada pelo preconceito e a discriminação existente entre negros e brancos. O Brasil, como nação, concentra a maior população negra do mundo sendo superado apenas pelo continente africano.

Está evidenciado pelo movimento negro, pelos dados e estatísticas do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA (2023) e do IBGE (2022), entre outras instituições, que apresentam evidências da sua presença cruel e repugnante na nossa sociedade.

O combate ao racismo é demanda das mais urgentes e o papel contemporâneo das instituições, das gentes que as compõem é desenvolver políticas públicas que promovam a igualdade racial nas instâncias federais, estaduais, municipais, organizacionais, culturais de suas manifestações e impactos na vida diária do povo negro.

A universidade em seu papel social tem o dever de enfrentar e combater o racismo negro e deve através de ações afirmativas assumir e instituir cotas de acesso ao ensino superior, políticas que já acontecem na realidade local. No entanto, muito mais além, tem a sociedade brasileira, o papel de romper com a excessiva discriminação e desigualdades existentes.

Pesquisas apontam o ônus que a discriminação racial negra possui nas desigualdades econômicas e sociais e o quanto o papel das políticas públicas são fundamentais para mudanças estruturais dessa condição alijada. Pertencer a população negra é, quase sempre, pertencer a uma população de risco pela violência sofrida diariamente no nosso país. Vai além de segurança pública, perpassa pela educação do olhar e pelo compromisso de cidadania de cada um e de todos.

A pesquisa apresenta reflexões resultantes da trajetória da pesquisadora enquanto docente em escola pública da educação básica, dos componentes de História, Geografia e Filosofia no Ensino Médio, nível em que atuou nas modalidades regular e EJA. No nível superior, destaca-se o período em que esteve à frente da coordenação do Colegiado do Curso de Pedagogia (2018-2021), no Departamento de Educação de uma universidade pública.

Cabe-nos entender a possível resistência dos estudantes universitários à abordagem dos temas que envolvem culturas e conhecimentos africanos e afro-brasileiros. Quais são as percepções dos estudantes acerca da história e cultura

africana e afro-brasileira após ter cursado o componente História e Cultura Afro-brasileira e Indígena? Esses futuros pedagogos assumirão a gestão das salas de aulas na educação básica (educação infantil ao 5º ano e/ou coordenação pedagógica da educação infantil ao 3º ano do ensino médio) e precisam conhecer o tema de modo aprofundado para a devida abordagem, tendo em visto o cumprimento da Lei; para enfrentar episódios de racismo; e para trabalhar pela promoção do respeito e da igualdade entre seu público discente. O racismo é um problema social, e, portanto, exige do educador uma postura humana e solidária, munida de argumentações e referenciais para combater àqueles que intencionam agir pela manutenção do racismo estrutural.

Deste modo, esta temática tem relevância acadêmica e social na reorganização do saber/fazer vivenciados por discentes, percebidas em suas narrativas e concepções sobre o povo negro, as histórias e culturas africanas e afro-brasileiras. Tais narrativas demonstram a necessidade de se saber mais a respeito da história africana além daquela contada pelos europeus, da ocultação de fatos, dos interesses mercantilistas na escravidão “moderna” e das pseudociências que embasaram teorias racistas e que tiveram, por excelência, as sociedades colônias latino-americanas como palco para se disseminarem.

No ensino superior, os discentes são desafiados a vivenciar situações de aprendizagens que relacionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão desenvolvam competências que permeiam, desde o desvelamento da concepção da autonomia até a tomada de decisões que serão paulatinamente e, cada vez mais, presentes no percurso da graduação, da sua posterior atuação e da sua formação continuada ao longo da vida. Esse processo traz, tanto para os docentes quanto para os discentes do curso de Pedagogia de uma universidade pública, desafios de como lidar, relacionar e propor situações que envolvam o estudante de modo a ajudá-lo a perceber a imprescindibilidade do enfrentamento ao preconceito étnico-racial nos processos de ensinagem⁴.

⁴ A expressão ensinagem foi inicialmente explicado na escrita da pesquisa de doutorado de ANASTASIOU, L. G. C., intitulada: Metodologia do Ensino Superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica. Curitiba: IBPEX, 1998: 193-201. Termo admitido para expressar uma situação de ensino para a aprendizagem, mediante parceria professor e alunos, ao promover a totalidade do envolvimento dos sujeitos, fundamental nessa relação, na construção do conhecimento e na formação do aluno em seu processo de graduação. (ANASTASIOU, 2015, p. 20)

Considerando as perspectivas supramencionadas, delineou-se ainda mais a necessidade de intervir com a sensibilização, o comprometimento, a ressignificação da educação para e nas relações étnico-raciais com estudantes em formação. Repensar a atuação pessoal e profissional desses estudantes através de diálogo, dos estudos e de práticas decoloniais que promovam a construção, numa perspectiva ontológica⁵, de um novo ser social resistente ao racismo e combatente de tais ideologias.

Esta pesquisa contou com a contribuição de diversos teóricos, a exemplo de Santos (2013), Bryan *et al* (2020), Pereira *et alii* (2023), Reis (2020), Munanga (2013), Gomes (2018), Dussel (2005), Quijano (2005), em sua maioria latinos, entre outros estudiosos da sociedade colonial e do sentimento que dela restou, sobretudo, na América Latina, instigando a pesquisa sobre o tema, bem como, despertando para a necessidade da emergência de novos referenciais que façam frente ao sentimento de colonialidade ainda presente na história e cultura latino-americana e a serviço dos interesses eurocentristas. Sentimento observado nos discentes ingressantes do Curso de Pedagogia de uma universidade multicampi.

Cabe também evidenciar a necessidade de tratar de concepções do racismo estrutural. Para Almeida:

O racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam. ((2019, p. 32)

Vincular este estudo no rol das pesquisas já desenvolvidas com a temática ressaltando que a questão do racismo estrutural toca na necessidade de mudanças sociais e políticas para combatê-lo e os seus resultados demonstram o quanto é vital as discussões e o enfrentamento dessa temática para que as transformações aconteçam no dia a dia. É importante também elucidar que conforme Gomes (2003), a escola se constitui como espaço de socialização do conhecimento e da cultura, de sua difusão e organização onde ocorrem representações negativas sobre os negros.

⁵ Ontológica no sentido da concretude do ser em interação com o meio, o conhecimento e a experiência, substituindo o pensamento metafísico por uma racionalidade que se pressupõe a partir de referenciais decoloniais, isto é, não-eurocêntricos.

Assim, a superação dessas representações deve se dar dentro desse contexto local, daí a urgência da formação contra o racismo estrutural para educadores e estudantes.

Ainda em Gomes (2003):

Cabe ao educador e à educadora compreender como os diferentes povos, ao longo da história, classificaram a si mesmos e aos outros, como certas classificações foram hierarquizadas no contexto do racismo e como este fenômeno interfere na construção da autoestima e impede a construção de uma escola democrática.

Vale ressaltar, entretanto, que os discentes de Pedagogia futuramente poderão ser profissionais da educação básica e devem estar respaldados teórica e politicamente para pensar em ações que valorizem as culturas africanas e, para além disso, assumam e exerçam a cidadania de uma sociedade antirracista. O estudo das histórias e culturas negras na sociedade atual, poderá vir a ser de grande valia para e com os negros na escola e na sociedade, ao proporcionar representações positivas desses povos.

É preciso desconstruir a concepção de que o racismo é uma questão de visão de uns sobre outros, que se vive numa democracia e de que se está em certa harmonia. É imprescindível, segundo Ribeiro (2019, p. 7), compreender que o racismo demanda uma “estrutura social enraizada”. Diz ela: “O racismo é, portanto, um sistema de opressão que nega direitos, e não um simples ato da vontade de um indivíduo. Reconhecer o caráter estrutural do racismo pode ser paralisante”. E, é exatamente dentro desse contexto que a falta de ação, de atitude ao seu combate está na inércia contra a sua extinção.

Este trabalho tem a seguinte estrutura: nesta primeira seção, é apresentada a organização da pesquisa e como ela se delineou ao longo de todo o percurso do trabalho, desde as palavras iniciais perpassando por objetivos, questão da pesquisa e trilha metodológica.

O capítulo dois, *Histórias e culturas africanas e afro-brasileira: como tudo começou* discorre sobre a História e Culturas Africanas e Afro-brasileiras, no que tange as concepções dos teóricos embaixadores da temática sobre histórias e culturas africanas e afro-brasileira, importâncias e perspectivas ao longo do desenvolvimento da história, portanto, história e cultura estão intrinsecamente entrelaçadas.

O capítulo três, *Curso de Pedagogia na universidade multicampi: indo além da matriz curricular*, trata sobre o curso de Pedagogia, brevíssimo histórico, seu trajeto

na construção das práticas pedagógicas em seus processos formativos em conjunturas socioculturais próprias ao assumir uma formação profissional baseada em competências e habilidades, tal qual proposto pela BNCC e, além para responder aos objetivos que a práxis⁶, enquanto ação educativa concreta, requer. Discute ainda, a inserção histórica do componente História e Cultura Afro-brasileira e Indígena no referido curso, sua importância e seu contexto de aprendizagem e relevância no combate ao racismo e na construção de uma educação antirracista.

No capítulo quatro, *Trilha do percurso metodológico da pesquisa*, aborda-se sobre o percurso metodológico da pesquisa em ênfase a pesquisa qualitativa a partir de intervenção a fim de pensar/problematizar e, assim, buscar reconstruir uma nova concepção de educação no combate ao racismo e, nas perspectivas de mudanças em como fazer as práticas profissionais decoloniais chegarem às instituições de ensino, a fim de elucidar, combater e tratar o racismo estrutural que assola a vida e as relações sociais. É apresentado ainda o boletim informativo digital enquanto produto final deste trabalho de pesquisa, contendo o resultado dos ateliês formativos pedagógicos I, II e III e IV com os quais se organizou o desenvolvimento da intervenção.

2 HISTÓRIAS E CULTURAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRA: COMO TUDO COMEÇOU

Este capítulo apresenta o percurso atravessado pelas histórias e culturas africanas e afro-brasileiras, perpassando pelas concepções de cultura e evoluções em breves reflexões; o continente africano e culturas africanas, a fim de desatar os nós acerca da visão de periferia do mundo ocidentalizado, finalizando com Culturas Afro-Brasileiras no Século XXI, com as quais, uma construção ainda a ser compreendida e abraçada pela sociedade contemporânea.

A construção da ideia de raça em nosso país decorre da colonização americana e suas articulações econômicas, políticas, sociais e culturais eminentemente históricas, tão evidenciadas pela colonialidade do poder e do saber.

Sabe-se, no caso do Brasil, da copresença de dois mundos díspares, distanciados pelo que Santos (2007) denomina de pensamento abissal e ao qual se refere – ao abordar a modernidade ocidental – como o “deste lado da linha” e “do outro

⁶ Práxis, segundo Dic. Abbagnano (2007, p. 786), transcrição da palavra grega que significa ação.

lado da linha” – consistente na não aceitação da copresença de europeus e povos dominados, subalternizados pelo processo colonial.

A divisão é tal que o outro lado da linha” desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o “outro (Santos, 2007).

Para Santos, é preciso esgotar o campo da realidade relevante do outro lado da linha para prevalecer o universo deste lado da linha. Para que isso ocorra, para além da linha deve haver tão-somente “inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética” (Santos, 2007).

Trata-se, portanto, de realidades discrepantes, em suas diferentes dimensões, e que precisam ser evidenciadas com vistas a reparação histórica merecida e legitimação de políticas afirmativas/inclusivas que possibilitem a superação das disparidades socioeconômicas fundadas em critérios de cor, gênero ou em ambos.

Para tal reparação, faz-se necessária mudanças nas configurações do poder existentes e, atualmente, apesar das políticas inclusivas, etnicamente separados pelas abissalidades. Isto é, do reconhecimento do conhecimento científico ser o europeu, em detrimento da negação de outra visão de mundo pós-colonial, assim como também, os direitos negados e não reparados dos invisibilizados.

Nas palavras de Santos (2007), o pensamento abissal moderno se destaca pela capacidade de produzir e radicalizar distinções. Por mais radicais que sejam essas distinções e por mais dramáticas que possam ser as consequências de estar em um ou outro de seus lados, elas pertencem a este lado da linha e se combinam para tornar invisível a linha abissal na qual estão fundadas.

A linha invisível, imperceptível, imaterial e sensorialmente inexistente constrói barreiras socioeconômicas e culturais intransponíveis, constituindo uma espécie de sociedade de castas, cujos estamentos não podem compartilhar dos mesmos espaços e benesses acessíveis, apenas, às famílias “quatrocentonas”⁷, elite de origem

⁷ Quatrocentão (... quatrocentona) é um termo cunhado em meados do século XX, em torno da celebração dos quatrocentos anos de fundação da cidade de São Paulo, Brasil, em 25 de janeiro de 1954, o Quarto Centenário. Designou a elite paulista tradicional, ou seja, a aristocracia e oligarquia paulista. A maioria das famílias quatrocentonas têm origem portuguesa, entre algumas famílias de origem espanhola, francesa, flamenga e inglesa também. O termo quatrocentão designa os chamados paulistas de quatrocentos anos. No passado, os quatrocentões eram referidos como ‘primeiros

européia, portuguesa, principalmente, cujas famílias vieram para o Brasil e receberam enormes extensões de terra, sendo, por isso, chamados de “nobreza da terra”, os quais se encontram deste lado da linha. E, portanto, para a ralé invisível, resta apenas, o outro lado da linha, na qual, o racismo encontra o seu lugar.

Para Munanga (2013) existe uma discrepância que o povo brasileiro assume ao negar o racismo estrutural que permeia as relações sociais em todas as instâncias. Nelas, negros e negras sofrem diariamente o preconceito latente que permanece múltiplo e, portanto, complexo enquanto fenômeno que resiste ao seu entendimento e ao seu combate.

O racismo emergente é real, está posto nos mais diferentes contextos, países e situações. Enquanto fenômeno dinâmico, complexo, está presente no tempo e em diversos ambientes, daí seu caráter como problema social e, por conseguinte, permeado em abordagens sociais, econômicas, de gênero, de etnia, de raça etc. e, com suas discrepantes origens, dificulta o seu combate.

Para Ribeiro (2019), é necessário que se faça uma revisão crítica sobre a percepção que as pessoas têm uma das outras e, desse modo, possam enfrentar as complexas matizes que as reflexões sobre o racismo exigem, ativando suas consciências sobre raças.

No que concerne as questões educacionais, é imprescindível tratarmos das políticas públicas afirmativas em vigor no território brasileiro, as quais vêm se consolidando nas instituições públicas de ensino do Brasil e firmando-se por meio das leis 10.639/2003 e 11.645/2008. A primeira, um instrumento jurídico integrante do conjunto de ações afirmativas que visa a superação do modelo de desenvolvimento excludente historicamente implantado no Brasil, propondo, para isso, a valorização da diversidade étnico-racial e cultural brasileira. Com tal escopo, acrescenta à Lei 9394/96 os artigos 26-A e 79-B. O primeiro determina a inclusão de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica, pública e privada. Portanto, mais que a obrigatoriedade prevista em lei, tem-se um marco legal no reconhecimento do legado que favorece uma visão mais ampla sobre a relevância da influência africana na cultura brasileira.

A publicação Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana,

contudo, observa que “... não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira” (BRASIL, 2005, p. 17), cabendo às escolas a inclusão nos estudos e atividades, também, “as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia” (BRASIL, 2005, p. 17). O segundo artigo, 79-B, determina a inclusão do dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. A Lei 11.645/2008, a seu termo, amplia a abrangência do Artigo 26-A, incluindo a obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena. A esse respeito diz-nos Godoy (1999), para (re)construir identidades faz-se necessário o (re)conhecimento dos sujeitos implicados no processo através de suas origens, do lugar histórico, social e cultural por eles ocupado, pelo lugar de fala, pela construção de uma nova imagem desses sujeitos de direitos.

Assim, é imprescindível adentrar a história do continente africano e na sua herdade para a nação brasileira. A África é o terceiro maior continente da Terra, ocupando 20% da área continental do planeta, possui dimensões gigantes e uma população de mais de 1 bilhão de habitantes, com história e cultura milenares, está na base da composição da história de toda a humanidade, para além do surgimento da Filosofia e outras ciências, as ciências auxiliares da História que, segundo Mendonça (2020), ... são, especialmente, a Linguística e a Antropologia. É importante ressaltar, no entanto, que a partilha da África e de seus mercados era justificativa moral para a sua colonização no fomento ao desenvolvimento do capitalismo. E a colonização e sua maligna escravidão via nos povos africanos, o seu cenário perfeito.

2.1 Culturas: breves reflexões

A amplitude do conceito de cultura envolve mais que a compreensão da relação e a função da própria cultura com e numa sociedade. Na verdade, não há apenas cultura e sim culturas. É necessário perceber suas transformações e principalmente sua diversidade. A expansão da humanidade e a ocupação dos diferentes espaços geográficos mostrou o quanto os caminhos trilhados pelos grupos humanos foram marcados por comunicação, necessidades de adaptação decorrentes dos desafios ambientais que se impunham e conflitos pela ocupação dos mesmos espaços, tendo

em vista a garantia de subsistência dos próprios grupos, bem como, suas diferentes maneiras de organização da vida social.

A cultura é um conceito fundamental na antropologia, pois engloba todos os aspectos simbólicos, materiais e comportamentais que caracterizam um grupo específico de pessoas. Diversos teóricos contribuíram para o desenvolvimento do estudo da cultura, como Franz Boas (2011), com seu relativismo cultural, buscou desconstruir as teorias sobre raça, evolução e cultura do século XIX; Denys Cuche (1999), ao tratar da noção de cultura afirma que ela não se decreta, não se manipula, relaciona-se a processos complexos; Stuart Hall (2016), pai dos Estudos culturais, discutia a diáspora e a identidade cultural, Clifford Geertz (1978) pensador da cultura interpretativa, desenvolve a ideia de cultura como sistema simbólico, entre outros, para compreender as dimensões presentes no conceito de cultura.

É abundante o registro na História das transformações ocorridas nas culturas considerando que a humanidade seja riquíssima e múltipla em seu fazer cultural. Dentro deste contexto, vê-se o quanto a cultura está atrelada à humanidade e como cada povo, nação, existência humana e seus grupos em suas diferentes sociedades possuem seus modos de fazê-la e desenvolvê-la. Pelo seu teor polissêmico, a cultura pode ser compreendida de diversas maneiras e com significados múltiplos em diferentes áreas de conhecimento. A concepção científica de cultura teve o seu início na Antropologia o que explica a origem da história desta área de conhecimento.

O termo “cultura” foi empregado pela primeira vez pelo antropólogo britânico Edward Burnett Tyler, em 1877, segundo o qual se caracteriza por sua dimensão coletiva e exterioriza a universalidade da vida humana em sociedade. Assim, Tyler (*Op cit*) dimensiona que “cultura e civilização, tomadas em seu sentido etnológico mais vasto”, são um conjunto complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade” (Tyler, 1877 *apud* Tilio, 2009, p. 4). Desta forma, fica evidenciada a visão universal e até aberta de Tyler ao conceber uma conceitualização da palavra Cultura, ao seu tempo sócio-histórico, para o qual a sociedade se apresentava na construção da concepção de cultura.

Aplicada em diversas realidades, com origem no latim, a palavra cultura tem sua evolução na concepção semântica francesa no sentido da coisa cultivada. No século XVI, por sua vez, a concepção de cultura evolui para o sentido da ação, passando a ser “o fato de cultivar a terra” (Cuche, 1999, p. 19). E, em meados desse século,

assume sentido figurado, o qual não foi reconhecido pela academia. No século XVIII, no entanto, conforme Cuche (1999), a acepção no sentido figurado passa a exigir complemento no Dicionário da Academia Francesa, a exemplo de “cultura das letras”, “cultura das ciências”, apenas aqui para elucidar. Assim, o termo “cultura” com escrita em minúsculo no século XVIII, era escrito no singular, “o que reflete o universalismo e o humanismo dos filósofos: a cultura é própria do Homem (com maiúscula), além de toda distinção de povos ou de classes”. E, ainda, para os ingleses, na época do Iluminismo, “Cultura”, assim em maiúscula, “é associada às ideias de progresso, de evolução, de educação, de razão que estão no centro do pensamento da época” (Cuche, 1999, p. 21).

Por conseguinte, considera-se que cultura enquanto contexto apresenta características de tempos/espacos condizentes aos olhares e perspectivas baseadas nas concepções de cada tempo histórico que a viabiliza e a constitui tecendo assim a sua caracterização de que tudo foi refletido e tratado sobre sua importância mediante a evolução da humanidade. A cultura não nasce pronta, ela se faz e se refaz nos mais diversos contextos das formas de organização dos povos, em cada lugar/época acerca dos seus modos de viver. Por estas e outras razões ainda a serem dimensionadas, trata-se, a partir de agora, de Culturas, escrita no plural.

Franz Boas, citado por Tilio (2009, p. 38) alarga essa ideia com a sua visão antropológica, ao estudar a diversidade humana e afirmar que “as diferenças não são inatas, mas culturais”, adquiridas ao longo da existência humana. A cultura, para Franz Boas (*apud* Tilio, 2009) era um sinal característico da humanidade. Mintz (1982) afirma que ao estudar a humanidade, Boas considera que o valor de uma pessoa deve ser baseado naquilo que envolve a vontade e a capacidade que os indivíduos em suas culturas, têm de conferir oportunidade aos outros, ou seja, em sua *herzenbildung*⁸. Assim, a liberdade cultural é condição humana e o seu desenvolvimento se dá por organismos humanos, inteligíveis. Em sua obra, conforme Pereira (2011), *The mind of primitive man* (1911), Franz Boas ao desmontar as grandes teorias sobre a humanidade quanto a evolução, raça e cultura do século XIX, nos apresenta o relativismo cultural numa outra visualidade da Antropologia mostrando que as distinções existentes entre nós, seres humanos não está na ideia de raça, mas de Culturas, as nossas diferenças estão, acima de tudo, nos marcos culturais. Para

⁸ Cultura do coração.

Pereira (2011), Franz Boas (2010, p. 113), define cultura como a totalidade das reações e atividades mentais e físicas que caracterizam a conduta dos indivíduos que compõem um grupo social, coletiva e individualmente, em relação ao seu ambiente natural, a outros grupos, a membros do mesmo grupo e de cada indivíduo para consigo mesmo”.

Nessa definição fica evidenciado a estrutura na qual a concepção de cultura apresenta na interdependência de seus elementos, como cada indivíduo está atrelado ao todo e, portanto, se apresentam insuficientes, carecendo assim de outros elementos relacionados a ocupações e costumes, entre outros fazeres humanos. A cultura não é singular, assim como a sua totalidade não é singular, uma vez que possuem interesses, olhares e campos distintos de atuação. Desse modo, pode-se deduzir que a cultura de determinado povo resulte da soma de Culturas, em seus distintos sentidos, diversos, plurais, multirreferenciais.

Por sua vez, Hall⁹ (2016, p. 19) lembra que, por muito tempo, o debate sobre este tema se centrava na dicotomia “alta cultura” e “cultura popular”, significando: *alta*, bom; popular, degradado. Só nos últimos anos, no contexto das ciências sociais, o termo ‘cultura’ passou a ser utilizado para se referir a tudo que seja característico sobre “o ‘modo de vida’ de um povo, de uma comunidade, de uma nação ou de um grupo social” tratando-se, aqui, do que se denominou de definição antropológica de cultura.

No contexto da globalização, as Culturas acontecem, inclusive, dentro das diferentes sociedades e não apenas em determinadas sociedades consideradas civilizadas. Cabe aqui enfatizar, segundo Kramsch (2017), a historicidade e a subjetividade a que estão submetidas a relação da identidade pessoal e cultural entre os indivíduos, ou seja, quando eu entendo as Culturas dos outros, se abre perspectivas para que eu entenda as nossas próprias culturas, o que pode nos possibilitar a conexão com o outro, através do diálogo e deste modo, perceber que existe muito o que se aprender com outras culturas, oportunizando a compreensão de que não há superioridade de Culturas sobre outras.

De acordo com Teixeira e Ribeiro (2012, p. 190), é imprescindível entender que cultura remete às significações diversas nas concepções “antropológicas,

⁹ Para Stuart Hall os Estudos Culturais se constituíram como um projeto político de oposição, e suas manifestações sempre foram acompanhadas de transtorno, discussão, ansiedades instáveis e um silêncio inquietante. (Moraes, 2019, p. 168)

sociológicas, filosóficas, linguísticas, dentre outras”, destarte, tornando a sua complexidade e os múltiplos fatores que a compõe, mais apropriados e significativos. Perspectiva em que esta pesquisa busca entender a importância da aceção de Culturas africanas e afro-brasileiras, razões desse estudo. Ao tratar de Culturas, busca-se abordar as dimensões construídas do real e, assim, validando as diferentes dimensões em que as Culturas se expressam, se caracterizam, se organizam e dimensionam seus fazeres em diferentes sociedades. Santos (2006) alerta que:

Discutir sobre cultura implica sempre discutir o processo social concreto. E uma discussão que sempre ameaça extravasar para outras discussões e preocupações. Lendas ou crenças, festas ou jogos, costumes ou tradições – esses fenômenos não dizem nada por si mesmos, eles apenas dizem algo enquanto parte de uma cultura, a qual não pode ser entendida sem referência à realidade social de que faz parte, à história de sua sociedade. (Santos, p. 47)

Trata-se de analisar a ação social comunitária, expressão cultural, em seu contexto. A este respeito, Hall, citado por Moraes (2018, p. 168), assegura que:

A ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam: não em si mesma, mas em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros.

Ao se analisar a cultura sob um olhar contemporâneo dos aspectos dimensionais da cultura, percebe-se que, enquanto processo, ela está em permanente transformação, portanto, não é repetição, não está estática, encontra-se sempre em constantes mudanças. E, ainda para melhor elucidar este contexto, busca-se amparo mais uma vez em Santos (2006, p. 50) ao afirmar: “a cultura é a dimensão da sociedade que inclui todo o conhecimento num sentido ampliado e todas as maneiras como esse conhecimento é expresso. É uma dimensão dinâmica, criadora, ela mesma em processo, uma dimensão fundamental das sociedades contemporâneas”. Considerando a dimensão criativa que as Culturas possuem, faz-se imprescindível entendê-las de acordo com a nação em enfrentamento com suas classes sociais, lutas sociais as quais toda nação se confronta na formação e continuidade da sociedade.

Nesse sentido, Hall (2016) traz significativas contribuições para a compreensão de cultura por meio das representações e dos sentidos que lhes são atribuídos pelos

membros de uma mesma sociedade e que falem, pelo menos, o suficiente, a mesma língua, sendo a linguagem o meio principal da comunicação, que sustenta o diálogo, constrói significados. Sustenta-se também na interpretação de mundos a partir de significados compartilhados, assim, arremata que no contexto aproximado das ciências sociais, “cultura passou a ser utilizada para se referir, também, para descrever os ‘valores compartilhados’ de um grupo ou de uma sociedade... um conjunto de práticas” (Hall, 2016, p. 19).

Assim, Culturas e seus significados são o que dão sentido e valores a tudo que significativamente apreendidos contribui para a compreensão dos sentidos humanos na construção da própria identidade. A esse respeito, Munanga (2006), por sua vez, nos alerta sobre as demandas identitárias daqueles que desejam determinar sua etnia, gênero, raça, religião, enfim, da demanda a qual ou as quais se queira identificar e assumir a condição desejada. Continua Munanga (2006, p. 39):

Em numerosos países, são frequentes os conflitos sangrentos entre culturas, religiões, nacionalidades ou etnias. O fato de esses conflitos serem enxertados de ambições ou questões políticas não impede que sua dimensão cultural seja dramaticamente importante. Também nos países mais ricos e democráticos da Europa Ocidental, a afirmação das identidades culturais e dos direitos das minorias étnicas ou sociais se manifesta por toda parte. O modelo nacional democrático ilustrado pelo Estado-Nação como a forma política da sociedade moderna também é marcada pela violência, pois é acompanhado muitas vezes de negação da diversidade cultural.

Assim, é preciso entender o quanto a interferência dos modelos econômicos por mais que atenda às necessidades políticas, sempre irá violentar e, portanto, gerar conflitos, de alguma maneira nas minorias marginalizadas. A globalização da economia dita as regras de mercado e a nação está submetida a ela, e neste contexto a cultura dominante das regras e da imposição de modelos subjaz e ignora a diversidade cultural com a mesma força que faz com o mercado.

Essa linha de pensamento é, de certo modo, compartilhada por Freire (1979, p. 44), para quem, o todo pensamento/linguagem está referendado na realidade do sujeito pensante.

Freire, porém, atenta para o fato de que “O pensamento-linguagem autêntico gera-se numa relação dialética entre o sujeito e a sua realidade cultural e histórica concreta. Nos processos culturais alienados, que caracterizam as sociedades

dependentes¹⁰ ou sociedades-objetos, o mesmo pensamento-linguagem é alienado” (Freire, 1979, p. 44). Essa visão é de suma importância para a abordagem da problemática no que concerne ao reconhecimento da história e das culturas africanas e afro-brasileiras, dada ao contexto histórico que permitiu a interação cultural entre as matrizes étnicas que compuseram a população brasileira, sabendo-se que, historicamente, umas foram evidenciadas, ao passo que outras foram intencional e sistematicamente invisibilizadas, o que resultou, no caso brasileiro, numa sociedade que tem dificuldade de tratar e reconhecer em condições isonômicas, todas as suas expressões culturais. A tal fato, Freire se refere nos seguintes termos:

Resulta daí que estas sociedades, durante os períodos de alienação mais intensos, não possuem um pensamento autêntico que lhes seja próprio. A realidade, tal como ela é sentida, não corresponde à realidade objetivamente vivida, mas à realidade na qual o homem alienado imagina que se encontra. Este pensamento não é um instrumento válido, nem na realidade objetiva, à qual o alienado não está ligado enquanto sujeito pensante, nem na realidade imaginada e esperada. (Freire, 1979, p. 44)

Há que se considerar que, nas sociedades colonizadas, um dos fatores mais marcantes foi a imposição de uma nova língua, imbuída de significados distintos, agregados a outras realidades e valores e que, na mescla de culturas que nestas sociedades se estabeleceram, resultou, para suas populações, numa cultura alienada à realidade da maioria das pessoas, porém, privilegiando a cultura de interesses das classes dominantes e, assim, tem seguido a história e culturas africanas no compasso e ao gosto dos dominantes de plantão.

Aqui retorna-se a Hall (2016) para abordagem do segundo fator, o *sentido*, que, para ele alude ao “compartilhamento de significados” entre os membros de um grupo ou sociedade, perspectiva em que “dois indivíduos” só pertencem a uma mesma cultura se interpretarem o mundo de maneira semelhante, bem como, se expressarem seus pensamentos e sentimentos de tal modo que um compreenda ao outro. Sentido, enquanto significado compartilhado, excede aos significados culturais que habitam as mentes nativas de certo grupo social, “eles organizam práticas sociais, influenciam nossas condutas e conseqüentemente geram efeitos reais e práticos” (Hall, 2016, p.

¹⁰ Freire se utiliza dos termos dependência/dependentes, ao abordar os contextos de transformações econômicas das sociedades subdesenvolvidas. Segundo Freire, a situação de dependência ocorre quando o polo de decisão dessas transformações se situa fora dessa sociedade, tornando-a, na linguagem “hegeliana”, um “ser-para-o-outro” (Freire, 1979, p. 44).

20). Continua Hall, “são os participantes de uma cultura que dão sentido a indivíduos, objetos e acontecimentos”. Por fim, Hall introduz sua abordagem à *representação* inferindo:

[...] nós concedemos sentido às coisas pela maneira como as representamos – as palavras que usamos para nos referir a elas, as histórias que narramos a seu respeito, as imagens que delas criamos, as emoções que associamos a elas, as maneiras como as classificamos e conceituamos, enfim, os valores que nelas embutimos. (Hall, 2016, p. 21)

Observa-se na *representação*, a presença da tradição, enquanto crenças, vivências e práticas hereditárias em que, muitas vezes, estão presentes parte da história de um povo, mesmo que não materialmente verificável; seus heróis, muitas vezes criados pelo imaginário; mitos e lendas, resultante da criação coletiva a partir da realidade ou imaginada e difundida entre os membros do grupo.

Moraes (2019, p. 168) ao abordar a contribuição de Hall para os Estudos Culturais destaca a importância da compreensão da cultura por meio de suas diferentes manifestações e instrumentos na “produção de novas subjetividades e novas formas de ser, estar e entender o mundo”.

A produção de novas subjetividades, modos de ser, estar e entender o mundo implica, exatamente, que a cultura, mesmo mantendo tradições atemporais, é dinâmica, renova-se e permite a sua comunidade, a partir dos mesmos referenciais, formar indivíduos, seres autênticos em sua essência. Não se pode perder de vista, contudo, a partir dessa mesma percepção, que o sujeito catalisador das práxis das instituições e instrumentos culturais dessa sociedade, que, embora insista em negar a história e a contribuição dos que foram oprimidos e invisibilizados não tem ciência de como tais instituições e instrumentos funcionem e impliquem em seu modo de ser, de estar e de entender o mundo, dada a sutileza com que essas ferramentas agem em suas vidas. Portanto, a cultura envolve práticas “que carregam sentido e valores para nós” (Hall, 2016, p. 21), que carecem de interpretação significativa de terceiros e que dependam de sentido para seu efetivo funcionamento. Cultura é, por fim, o diferencial que nos torna humanos.

Deduz-se, portanto, que só o homem é capaz de produzir cultura, razão pela qual Geertz (1989), antes de conceituar cultura, busca aperfeiçoar sua visão sobre o próprio homem que, em sua totalidade prática e intelectual, é criador e criatura da

cultura que o envolve. Para Geertz (op. cit) é indiscutível a participação da cultura no desenvolvimento humano e cultural de uma sociedade, ou seja, em seu processo de hominização, e, portanto, homem e cultura estão atrelados em processos de construção simultâneos.

Ainda segundo Geertz (1989, p. 47), “A enorme e ampla variedade de diferenças entre os homens, em crenças e valores, em costumes e instituições, tanto no tempo como de lugar para lugar, é essencialmente sem significado ao definir sua natureza”, pois seriam, tão somente, acréscimos, que ocultam o que é verdadeiramente humano: o constante, o geral e o universal.

Numa abordagem semiótica da cultura, em seus processos de interpretação/comunicação são produzidos signos e significados fundamentais em nossa socialização. Corroborando as ideias de Santos (op. cit.), Hall (2016) diz ser a linguagem o meio principal da comunicação, sustenta o diálogo e constrói significados.

Geertz (1989, p. 40) nos alerta para que não se caia no descrédito das adversidades, para que a análise cultural não se afaste dessas adversidades, ou seja, as culturas não podem descartar os problemas que atingem e afligem os homens por duas razões, a saber: “com as realidades estratificadoras políticas e econômicas, dentro das quais os homens são reprimidos em todos os lugares – e com as necessidades biológicas e físicas sobre as quais repousam essas superfícies duras”. Assim, ele nos deixa claro que é preciso discutir e combater tais modelos e estruturas, a fim de que se quebrem outros sentidos e significados que desconsiderem os problemas existenciais da humanidade e, neste caso, é importante lembrar o mito da democracia racial no Brasil. Portanto, se sustenta também na interpretação de mundos a partir de significados compartilhados.

2.2 Continente africano e culturas africanas: desatando os nós

De acordo com o relógio em tempo real¹¹ (on-line) de população da África, este continente, com seus mais de 1 bilhão e quatrocentos milhões de habitantes, uma existência secular, é o terceiro maior do mundo e, para nós brasileiros, em especial para os estudantes da educação básica no que tange aos níveis do ensino fundamental I e II, permanece ainda em pleno século XXI, desconhecido quanto a sua

¹¹ Dados disponíveis em <https://countrymeters.info/pt/Africa>. O Countrymeters é um site que atualiza em tempo real diversos índices das nações do planeta, como: natalidade, mortalidade, religiosidade etc.

história e cultura, sendo apresentado apenas a sua pobreza, não obstante, situa-se como aquele de maior proximidade do Brasil.

Salta aos olhos o desconhecimento profundo que a população brasileira tem sobre a história e as culturas africanas numa ignorância cega e vergonhosa em não reconhecer as semelhanças naturais e humanas existentes entre Brasil e África e mais que isso, da interação irrefutável ao longo da história desses países. Para Visentini, Ribeiro e Pereira (2014, p. 11), “a África ou a cultura africana, como totalidade histórica, não existe abstratamente em si mesma, pois representa, de certa forma, a resposta a uma criação europeia. A cultura africana constitui um movimento reativo transatlântico antiescravista e antirracista, surgido em fins do século XIX”. Mediante tal constatação, por mais razões, a história e culturas africanas precisa ser estudada, entendida e incorporada aos estudos e organização do conhecimento em respeito ao lugar que ocupa no “centro do mundo”, pelo fato de estar interligada aos fluxos econômicos-culturais, participando, por incorporação, do sistema mundial global do grande mercado econômico em ascensão.

Ainda em Visentini *et al* (2014, p. 16) é contestável a malícia de “uma África cristalizada em dezenas de povos e centenas de ‘tribos’ com suas culturas específicas consolidadas”. Evidencia-se, assim, que este continente com cinco regiões está para ser estudado e reconhecido mundialmente em suas potencialidades e é um dos mais diversos do mundo com mais de mil línguas africanas e idiomas como português, inglês, francês, espanhol etc., resultantes da colonização. Possui cerca de oitocentos grupos étnicos com culturas e línguas próprias. Por estes condicionantes, a África foi e tem sido construída do exterior para o interior, tendo em vista os benefícios já alcançados ou a serem alcançados pelos seus dominadores. A esse respeito, Ki-Zerbo (*apud* Visentini *et al*, 2014), defende que é incontestável a necessidade da história e cultura africana serem vistas de dentro, sem vinculação aos ditames europeus que sempre desconsiderou as culturas, grupos linguísticos, religiões etc., vivenciadas pelos povos africanos. Nesse sentido, Diop (*apud* Oliveira, 2019), defendeu a necessidade de estabelecer a restauração da consciência histórica dos africanos ao afirmar e comprovar que o Egito era negro e a mãe da ciência e da cultura ocidental em detrimento da Grécia, forjada pelo ocidente como berço da civilização. Ainda com Visentini *et al* (2014, p. 22):

Diop observa que não se deve construir a humanidade apagando a cultura de uns em benefício de outros e, tampouco, renunciando prematuramente e de forma unilateral sua cultura nacional no intuito de se adaptar à do outro em nome da simplificação da 'globalização', pois isso seria um suicídio.

Evidencia-se, assim, que a história da África precisa ser recontada e as suas culturas resgatadas e respeitadas, a complexidade de seus grupos linguísticos, sem possibilidades de homogeneização juntamente com suas relações mundiais, as quais devolveriam à África o seu lugar de direito na história. De outra maneira, a diáspora africana também é resultado dessa inversão da história e dos valores culturais da civilização africana suprimidos, desvalorizados, apagados. Sabe-se também que teóricos ocidentais negam o continente africano em sua existência de Descartes a Hegel. Aliás, para Hegel *apud* Mendonça (2020, p. 67):

A África não é uma parte histórica do mundo. Não tem movimentos, progressos a mostrar, movimentos históricos próprios dela. Quer isto dizer que a sua parte setentrional pertence ao mundo europeu ou asiático. Aquilo que entendemos precisamente pela África é o espírito a-histórico, o espírito não desenvolvido, ainda envolto em condições naturais e que deve ser aqui apresentado apenas como no limiar da história do mundo.

A maneira emblemática como a visão eurocêntrica considera o continente africano é estarrecedora, quando se vislumbra o percurso das concepções naturalizadas da inferioridade da África, dos africanos e africanas e até dos seus afrodescendentes. A desnaturalização dessas ideias e a dessacralização de uma África a-histórica é a luta ininterrupta contra a hegemonia do pensamento colonizador, ocidental e eurocêntrico. Uma luta que combata a negação do continente africano, sua história, suas culturas e mais que isso, reafirme o legado do povo africano no mundo e, dos seus afro-brasileiros. Essa luta não pode se dar apenas no combate ao discurso ideológico, eivado de posicionar contrapontos aos desvarios negacionistas de intelectuais europeus em nome do *status quo* ao qual estão atrelados.

Dussel (2005), ao descortinar os mitos da modernidade quando trata da mitologia eurocentrista, denuncia a crença numa suposta superioridade de uma civilização moderna mais evoluída e que por esta razão, deveria: instruir os intratáveis, selvagens, primevos, por obrigação moral; promover o desenvolvimento de um processo educativo unilateral eurocêntrico através da sujeição moral; e usar da

violência para justificar a modernidade eurocêntrica, sendo essa violência considerada irremediável, levados ao sacrifício, pelos magnânicos da civilização, o índio sujeitado, o negro escravizado e todos os demais oprimidos com vistas à manutenção da modernidade.

Os países ricos europeus na época moderna sustentavam sua riqueza na acumulação de capitais, baseado no acúmulo de ouro e prata, cobiçados a qualquer custo pelos monarcas dos Estados europeus, surgindo a partir daí o mercantilismo/metalismo, que trouxe consigo consequências nefastas para o continente africano, como a escravidão moderna¹², cuja vítima preferencial foi a população africana subsaariana. A esse respeito, Harris *apud* Chinen, afirma:

Antes do tráfico negreiro [...], os países europeus mantinham comércio regular de diversos itens. Eram transações de igual para igual entre parceiros de negócios em um relativo equilíbrio. No entanto, a dependência das metrópoles europeias de matérias-primas cultivadas em suas colônias passou a exigir o uso intensivo da mão de obra. Com o início da escravidão em massa, o comércio de seres humanos passou a ser o item mais lucrativo nesse intercâmbio entre África e Europa. Para institucionalizar esse comércio e justificá-lo eticamente, criou-se a necessidade da dominação do branco sobre o negro e, conseqüentemente a inferiorização deste em termos raciais (Chinen, 2019, p. 52).

Infere-se, nesse sentido, que a modernidade impõe seus ditames organizacionais com seus comportamentos ditatoriais. Para Escobar (2003), modernidade e globalização são vetores eurocêntricos, está em toda parte, contudo, hodiernamente, em conflito com nações que enxergam a modernidade como fenômeno global “com distintas localidades e temporalidades” (Oliveira e Candau, 2010, p. 23). A modernidade, enquanto vetor de transformação, exige compreender que as culturas periféricas negadas e subalternizadas não têm como serem eliminadas do diálogo entre o centro e a periferia, a fim de se constituir a interculturalidade enquanto diálogo possível. Nesse sentido, as sociedades subdesenvolvidas, em seu processo de desenvolvimento, têm como imperativo, segundo Freire (1979, p. 33):

¹² A escravidão praticada a partir da Idade Moderna e presente durante todo o período da colonização da América, por exemplo. Praticada em massa e com vistas a baratear o custo da produção. Embora toda escravidão seja uma violência, a escravidão moderna foi ainda mais violenta que a escravidão antiga.

O compromisso histórico de seus povos – é superar sua ‘situação-limite’ de sociedades dependentes, para converterem-se em ‘seres-para-si-mesmos’. Sem isto estas sociedades continuarão a experiência da ‘cultura do silêncio’, que, havendo resultado das estruturas de dependência, reforça estas mesmas estruturas. Há, portanto, uma relação necessária entre dependência e ‘cultura do silêncio’.

Continua Freire:

Ser silencioso não é não ter uma palavra autêntica, mas seguir as prescrições daqueles que falam e impõem sua voz. Alcançar ao estado de ‘ser-para-si-mesmos’ representa para as sociedades subdesenvolvidas o que eu chamo a possibilidade ‘não-experimentada’.

Superar a atual situação, condizente com a “cultura do silêncio”, em que se encontram as ex-colônias da América Latina, África e parte da Ásia, requer a busca por soluções próprias, “não-experimentadas”, gestadas a partir de sua realidade concreta e geridas por pessoas não comprometidas com os organismos financeiros fundados pelas nações ditas “centrais”, mas tem-se que dialogar com os diversos atores para a busca de soluções que atendam às necessidades dos diferentes polos no atual cenário geopolítico mundial. Desta maneira, é imprescindível romper, conforme Freire (1981), com a “cultura do silêncio” cravada no mito da democracia racial e das estruturas sociais, políticas e econômicas, a fim de que se revelem os paradigmas da colonialidade do poder que, juntamente com a globalização promoveram o silenciamento da história e cultura africana. A história e culturas das populações negras e seus afrodescendentes está caracterizada pela produção de justificativas que engendrassem a colonialidade do poder, e de algum modo, sujeitassem os povos originários e os negros, as mulheres, os oprimidos, invisibilizados de toda sorte, que se sustentou e de alguma maneira se sustenta a colonialidade do ser. Cabe ressaltar em Quijano (2005, p. 6), que:

[...] conceito de modernidade refere-se única ou fundamentalmente às ideais de novidade, do avançado, do racional-científico, laico, secular, que são as ideias e experiências normalmente associadas a esse conceito, não cabe dúvida de que é necessário admitir que é um fenômeno possível em todas as culturas e em todas as épocas históricas.

Ao vislumbrar tal concepção, os apoiadores da modernidade a fundamentam amparados na “história cultural do antigo mundo heleno-românico e ao mundo do Mediterrâneo antes da América, para legitimar sua defesa da exclusividade dessa patente”, Quijano (2005, p. 123), também recomenda que é preciso considerar:

[...] primeiro a área por área dessa modernidade, era islâmico-judaica. Segundo que foi dentro desse mundo que se manteve a herança cultural greco-romana, as cidades, o comércio, a agricultura comercial ..., terceiro a mercantilização da força de trabalho, a relação capital-salário, emergiu, precisamente, nessa área e foi em seu desenvolvimento que se expandiu posteriormente em direção ao norte da futura Europa. Quarto, que somente a partir da derrota do Islão e do posterior deslocamento da hegemonia sobre o mercado mundial para o centro-norte da futura Europa, graças à América, começa também a deslocar-se ao centro da atividade cultural a essa nova região.

Deduz-se, portanto, que a política de expansão do mercantilismo como importante fator para a economia europeia foi resultado de um longo processo histórico que, sob a ótica dos monarcas europeus da época, resultou de um processo natural justo ou, a partir de determinado momento, justificável. Era preciso, sob a ótica mercantilista, aumentar a produção de alimentos, exportar contingentes populacionais e, sob a prevalência do metalismo, acumular capitais.

Tal concepção não é aceitável na hodiernidade, mas os resultados dessa política perversa estão em toda parte. Estruturada na colonialidade do poder, imprimiu aos homens e mulheres africanos e, *a posteriori*, americanos, por meio da globalização e do capitalismo, as bases de sustentação do modelo predatório de poder do mundo antigo, suas diferentes fases a era moderna e pós-moderna de sustentação do seu *status quo*.

Desta maneira, fica fácil considerar a África e o povo africano como objetos da História e não sujeitos dela, e mais, considerar que a maneira eurocentrista do racismo colonial conduzidos pela superioridade ocidental europeia e no seu desenvolvimento configurado no eurocentrismo constituído de povos “civilizados”, a nação africana não passou de ser massa de manobra nos cursos opressivos de “invasão cultural”, conforme Penna (2014). Dentro da estrutura opressora não há fatalismo dos oprimidos, ao tempo em que Freire (*apud* Penna, 2014, p. 183), afirma: “é fruto de uma situação histórica e sociológica e não um traço essencial da forma de ser do povo”. Portanto, uma colonização forjada em interesses mercantilistas globais,

pautadas na repudiante “superioridade” a partir da qual o capitalismo foi o ditador das regras ao alijar todos aqueles que compreendem que é necessário sujeitar.

Nesse pensamento de Freire fica evidenciado a analogia que Quijano (2005), denominou de “colonização do ser”, tão bem justificadas na mitologia eurocentrista da modernidade. Corroborando com as ideias de Quijano (*op. cit.*), Césaire *apud* Penna (2014, p. 187) aponta:

A ideia de que o negro não compartilharia das mesmas capacidades cognitivas do branco, sendo, portanto, incapaz de evoluir ou se desenvolver aos níveis da Europa – se deixado a sua própria sorte. Outro argumento é o de que os negros só seriam iguais aos europeus em seus direitos humanos – que deveriam ser resguardados. Não seriam iguais aos europeus em termos da utilização da razão e da lógica, o que estaria fundamentado pelo fato de que todos os descobrimentos e inovações no campo da ciência ocorreram na Europa, e nada de relevante teria sido feito pelos africanos ou outros povos colonizados.

Naquele cenário, se ocorressem ou viessem a ocorrer invenções e/ou descobertas consideradas “revolucionárias” para o mundo das ciências e tecnologias, os espaços adequados para que lhes fossem atribuídos reconhecimento e notoriedade pela autoria, certamente, seriam negados.

É parte da ideologia colonial moderna a invisibilização do outro, do cultural e do etnicamente diferente. A inferiorização do outro, naquelas circunstâncias, legitimava a autoridade metropolitana sobre o território e a população dominada a fim de que cumprisse sua “missão civilizadora”. Para Quijano e Mignolo (2005) não se tratava, apenas, de ocupar e explorar os recursos materiais disponíveis na terra invadida, para atender às necessidades de sua economia manufatureira ou maquinofatureira em expansão: era preciso fazer acreditar na superioridade do invasor, em seu modo de vida, seus valores, se reconhecer inferior e desejar ser como o seu algoz. A isto, denominaram de “colonização do ser” ou “colonização cognitiva”. A esse respeito, Penna, identifica na obra de Freire elementos que o fizeram um teórico pós-colonial, e, enumera os aspectos incutidos na mentalidade do oprimido e que o torna um ser colonizado:

Exemplos de elementos cognitivos internalizados pelos oprimidos e constitutivos da ‘razão’ da estrutura opressora são: a crença de que o padrão é superior e de que sua autoridade é inquestionável (o que gera uma espécie de admiração); a crença de que a desigualdade social é

uma estrutura imutável e que sempre existiu; a visão de sua própria situação de miséria como fatalidade e não como injustiça etc. (Penna, 2014, p. 184)

A população oprimida, de modo inconsciente, é levada a uma subjetividade que representa o ideário etnocêntrico das nações ditas “centrais” e que, entre as populações das nações periféricas, são ensinadas como modelos exitosos e que, portanto, devem ser seguidas, em suas estruturas econômicas, modelos produtivos, divisões sociais, currículos escolares etc. É preciso ser como eles, pensar como tais e reproduzirem e perpetuarem esses modelos.

Analisando a ignorância dos oprimidos em relação às intenções do elemento opressor e a estrutura econômico-social na qual se encontrava inserido de modo subalterno, Freire (*apud* Penna, 2014, p. 184) afirma: “Na sua alienação querem, a todo custo, parecer com o opressor. Imitá-lo. Segui-lo”. A colonização do ser objetiva imbuir no explorado o desejo de ser igual ao opressor, em status, em bens, em cultura, etc. Penna, referenciado em Quijano (*ibidem*), aponta que este processo de colonização cujo eixo central era a raça forjou-se com a descoberta e a colonização da América.

Com efeito, a partir da descoberta da América toma lugar uma identificação da distribuição do trabalho com a raça, neste caso, a negra. Em outras palavras as “raças inferiores” não deveriam ser destinadas ao trabalho assalariado, mas sim ao trabalho escravo (Penna, 2014, p. 185).

Essa divisão não era somente geográfica das relações de trabalho, aliás, trabalho, etimologicamente é oriundo de *tripalium*¹³, pertencia aos “condenados da terra”. E a modernidade se justifica como a superação ao não moderno, portanto, o eurocentrismo e sua colonização cognitiva se legitima com a sua supremacia, por estes meios, justificada. E, assim, portanto, a colonização do ser se afirma com sua invasão cultural e sem esta, a concepção de modernidade não seria possível de acontecer.

Para Dussel (2005 *apud* Penna, 2014), “a saída da “colonização do ser” passa pela superação da mitologia da modernidade eurocêntrica”. Penna deixa evidente que descentralizar o centro do mundo como sendo o europeu torna-se possível, pois a

¹³ A palavra trabalho tem origem no latim *tripalium*, um instrumento antigo de tortura. Os mesmos romanos viam os escravos como meros instrumentos de produção.

colonização da modernidade precisa ser superada, e acrescenta que “todos convergem quanto ao argumento de que o pós colonialismo representa a inserção de um novo lugar de fala, de um novo lugar de enunciação do ponto de vista da geopolítica do conhecimento. E isso já é uma forma de resistir à colonização cognitiva” (2014, p. 194).

Para que se possa construir um outro pensamento/conhecimento sobre a colonização/modernidade, sobre o moderno/gentil contra os colonizados selvagens/atrasados faz-se necessário entender o pensamento pós-colonial, que vem nortear outro entendimento acerca das novas concepções as quais se insere o seu contexto. Assim, não se trata apenas de compreender a dicotomia entre ambos, mas de perceber os frutos amargos dessa relação, a escravidão, toda sorte de exploração e extermínio.

Essas faces da colonialidade/modernidade é contraposta pelo pensamento pós-colonial na medida em que este propõe mudanças “sobre o outro lado da linha”, conforme Santos (2010) sobre a história dos subalternizados, contrapondo a construção europeia da Modernidade.

Felizmente, toda luta de classes acontece entre dominantes e dominados e estes últimos possuem em seus seres a resistência capaz de reerguer pela revolução do pensamento e das ideias, as possibilidades da reconstrução pelo viés do conhecimento, da ação que promoverá a quebra hegemônica e paradigmática do eurocentrismo, embora, admita-se, às vezes, também pela violência.

Considerando que o desvelamento do eurocentrismo pela fundamentação das ideias em que o mito da modernidade foi forjado, é necessário, através do estudo e compreensão da realidade, mudá-lo. E, por fim, os novos conhecimentos a partir do pós-colonialismo deve buscar incessantemente a promoção do apagamento da colonialidade do poder através de uma educação libertadora, multirreferencial, diversa, que seja capaz de desenvolver uma outra perspectiva para executar mudanças competentes na construção de conhecimentos decoloniais, na transformação da exclusão em equidade, em respeito à diversidade e as suas multirreferencialidades e pluralidades. Cabe enfatizar ainda, sem delongas, as perspectivas demandadas pelas lutas de classes e os fenômenos históricos para os quais as desigualdades sociais se arrastam deliberadamente na cara da sociedade. Dentro desse contexto, Thompson (1987) afirma ser a luta de classes um fenômeno

histórico, efetivo das relações humanas e que unifica acontecimentos distintos e desligados, mas possuem entre si questões humanas e sociais que os afetam.

2.2.1 Culturas Afro-Brasileiras no Século XXI

É pertinente dizer que, no cenário brasileiro, o momento atual (século XXI) é de discussões e debates acerca das culturas afro-brasileiras, o que exige o entendimento sobre as suas diversas concepções e multirreferencialidades, como elas estão atreladas a complexidade apresentada pelas diversas culturas e o papel que estas representam na sociedade.

É também da hodiernidade o entendimento que as culturas afro-brasileiras têm sido objeto de estudo e de valorização, uma vez que buscam compreender e difundir a herança cultural e a contribuição dos afrodescendentes para a formação da identidade brasileira, uma vez que importa aqui entender, a princípio, o quanto os direitos culturais têm sido respeitados ou não.

Para melhor entender a importância do tema na terceira década do século XXI, há que se contextualizar a situação econômico-social das nações que, como o Brasil, sofrem dos males legados pelo processo colonizatório. Em tese, visa o desenvolvimento dessas nações, inclusive, em seu aspecto cultural, aqui entendido como de conhecimento técnico-científico.

O racismo aproxima as realidades das nações americanas, como o Brasil das nações africanas. Sob a ótica das nações hegemônicas devem prevalecer nas nações periféricas, os mesmos valores e modelos prevalentes naquelas nações, o que, inequivocamente, está intimamente ligado à cultura.

Enfim, importa, ainda, reconhecer o papel da história na organização do conhecimento sobre o Mundo, inclusive do passado da história da humanidade, enquanto vetor estimulador, através de seu estudo e, desta maneira, aquiescer as significações da formação para a compreensão da História e das culturas afro-brasileiras, para a vida em sociedade e o entendimento, imprescindível, do desenvolvimento do pensar histórico para apropriação do conhecimento racional, adequado ao meio natural que habita, a fim de reconstruir o olhar e ou reorientá-lo na busca do desvelamento do seu verdadeiro papel que, somado às Culturas existentes nos permitam a elucidação dessas juntamente com a forma de vida da sociedade.

Há a necessidade de ultrapassar o conhecimento eurocentrado e acrescentar informações, conforme Santos (2015), quando instiga que se suscite e se renove as bases supressoras presentes nas universidades brasileiras, de constituição conservadora e ainda, do ponto de vista social, profundamente reprodutora. Cabe quebrar paradigmas de teóricos hegemônicos do pensamento social brasileiro e/ou internacionais em suas bases elitistas e eurocentristas, a fim de escrever e construir resistências concretas a essas bases ideológicas abraçadas pela sociedade brasileira. Santos (2015) conduz a todos(as) quanto estejam comprometidos com a superação deste quadro rígido e social e culturalmente injusto, a uma necessária revisão de conceitos, a busca de outra forma de interpretação da realidade fática e, assim, modifique a visão de mundo e do lugar de fala daqueles historicamente silenciados pela modernidade eurocêntrica.

Tais processos trazem para o centro do debate as considerações presentes nas concepções de Appiah (1997), para quem a propagação da noção de raça como conceito biológico, portanto, científico, limitou as possibilidades sociais entre negros e brancos, tão defendida pela cultura imposta pelos colonizadores. E, assim sendo, urge ser desconstruída. Muito mais cabida é a construção das questões de identidade consideradas por Santos (2011) ao discutir o fenômeno das identidades culturais e a construção das várias concepções, as quais estas estão atreladas e o resultado das suas reflexões, avaliações e críticas a partir do real sociocultural concreto. Enquanto fenômeno, precisa ser pensado em um viés antropológico dentro das ciências humanas e, como tal, deve ser compreendido a partir da coexistência de sentidos e de vivências de um povo. As identidades estão nas diferenças e estas se apresentam nas crises através dos processos de identificação/diferenciação em suas enunciações e afirmações.

No cenário mundial, no século XXI, é evidente que o Brasil é representado pela diversidade cultural constituído na pluralidade cultural existente nos diferentes grupos culturais que compõem a riqueza da diversidade étnica e cultural dos seus habitantes, apresentadas nas religiões, nas músicas, nas artes, na literatura, enfim, plurais como são as culturas.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), “Pluralidade Cultural quer dizer a afirmação da diversidade como traço fundamental na construção de uma identidade nacional que se põe e repõe permanentemente, e o fato de que a humanidade de todos se manifesta em formas concretas e diversas de ser humano”, (Brasil, 1997, p.

19). Urge elucidar que a construção da identidade de um povo é múltipla, como múltiplas são as formas das dimensões universais que compõem uma nação.

Os PCN que versa sobre Pluralidade Cultural foi durante anos o documento orientador para o currículo brasileiro e indicam em seus objetivos gerais para o ensino fundamental, entre outros, (Brasil, 1997, p. 8):

[...] conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais.

Assim, no que tange ao objetivo mencionado, ele permanece como algo a se alcançar, haja vista, ainda, não termos vislumbrado tais perspectivas na vida prática, diária, livres de discriminação, de respeito às culturas e, principalmente, às culturas negras. E a resposta a tais situações estão também na incompreensão do povo brasileiro, inclusive, de docentes, de discentes, de coordenadores, de gestores e de tantos e tantas outras instituições, de várias naturezas, quando ainda desconhecem ou por ignorância ou discriminação própria das dimensões tão bem postas no segundo objetivo explicitado, quando se luta diariamente pela insistência da ideia estúpida da democracia racial, tão bem discutida por Munanga (2010). Chama-nos ainda a atenção o quanto um documento orientador que subsidiou as inúmeras e múltiplas instituições de ensino desse país e que se chegue no século XXI ainda com um índice tão alto de brasileiros e brasileiras que não aceitam e ou reconhecem as contribuições das culturas na formação e identidade do nosso povo.

Discriminação aliada a desigualdade social são os motes convencionais com os quais as identidades culturais permanecem sendo vistas, e, enquanto problemas sociais, são das nossas comunidades, da nossa cidade, permanentemente vivos no tempo e espaço onde quer que se encontre a sociedade e dela resulte suas relações. E tudo se agrava quando a discriminação for aliada da segregação seja ela cultural, étnica, religiosa, de gênero etc.

O efeito do combate as identidades culturais, inclusive, através do cerceamento, exigem neste século uma virada de chave para que outras portas possam ser abertas para que se possa, nas palavras de Munanga (2010, p. 6):

Valorizar a cultura, a língua, a religião, a visão do mundo e outros valores do seu grupo, de sua comunidade, de sua etnia, de sua nação etc., para que a partir dessa valorização se possa criar a adesão, a unidade, a solidariedade e a identidade que garantem a sobrevivência do grupo. Ninguém se sentiria orgulhosamente membro de sua família, de sua comunidade religiosa, de sua linhagem, de sua etnia e de sua nação, se durante o processo de educação e socialização, não fossem enfatizados e inculcados os valores positivos dessas comunidades de pertencimento.

Urge neste século novas formas de olhar, compreender e viver dignamente com todas as diversidades respeitadas. Não deve ser mais possível para todos e todas os brasileiros e brasileiras a negação do seu lugar de fala, do seu pertencimento étnico e cultural.

No que tange à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao preconizar em uma de suas competências gerais para a educação básica que se deve:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2018, p. 9)

A construção de uma educação para a valorização das culturas está preconizada nos documentos legais como a BNCC. Esse indicativo estabelece para os educadores e educadoras a necessidade de pautar um trabalho que atenda e supere às realidades postas na formação da história e culturas do povo africano e do povo brasileiro, pois somos africanizados. A cidadania perpassa e requer novos contextos de aprendizagem.

Diante do exposto dessa cronologia, fica evidenciada a luta para a compreensão da importância que as culturas possuem em seus diferentes contextos. Evidencia-se ainda que o seu estudo é imprescindível para a apreensão do seu conhecimento, de suas relações, das aprendizagens que esta nos suscita e da urgente necessidade para que as professoras e os professores possam apropriar-se desse saber e, assim, serem capazes em suas competências de tratar e enfrentar uma educação antirracista porque sabem que o racismo é estrutural.

3 CURSO DE PEDAGOGIA NA UNIVERSIDADE MULTICAMPI: INDO ALÉM DA MATRIZ CURRICULAR

Esta seção aborda uma incursão sobre o curso de Pedagogia, desde uma breve digressão histórica em seus Pareceres e Resoluções quanto as diretrizes curriculares que perpassaram pela sua trajetória. Discute-se ainda as ementas trabalhadas no componente História e Cultura Afro-brasileira e Indígena e a repercussão destas na formação do pedagogo em 2008 e atualmente, com destaque a Pedagogia Histórico-crítica. Pensar o processo de ensino-aprendizagem com o componente e a prática pedagógica em sala de aula, a partir das Ações Afirmativas.

O curso de Pedagogia oriundo da Filosofia permanece, há mais de 50 anos, discutindo as relações entre formação docente, as instâncias da gestão escolar e a luta ininterrupta para que o profissional pedagogo seja um pesquisador em uma relação *stricto sensu* para pensar a educação e o ensino.

De acordo com Libâneo (2010, p. 13), “a Pedagogia é uma reflexão teórica a partir e sobre as práticas educativas. Ela investiga os objetivos sociopolíticos e os meios organizativos e metodológicos de viabilizar os processos formativos em contextos socioculturais específicos.” Assim, a especificidade do curso de Pedagogia não pode se atrelar a formar um profissional medíocre, sabedor de tudo um pouco, mas um profissional que compreenda as responsabilidades e o engajamento que precisa responder, a partir da sua formação, baseada na construção de educadores e educadoras que possuam competências e habilidades para corresponder aos seus objetivos, práticas educativas e sociais dentro de um contexto específico, mas que estampem as diversidades e saberes necessários para se viver a cidadania e a sua permanente importância frente às diferenças.

A Pedagogia é dinâmica, oriunda de pensares, interpretações e entendimentos sobre a educação e o processo de ensino-aprendizagem e, portanto, demanda saber-fazer, demanda enxergar e entender desde o chão da escola até as instâncias educativas de onde partem as políticas públicas para dar ação as proposições pensadas para serem desenvolvidas no chão da escola. Libâneo, defensor de políticas públicas para a educação, nos propõe pensar:

Pedagogia é uma área de conhecimento que investiga a realidade educativa no geral e no particular. Mediante conhecimentos científicos, filosóficos e técnicos-profissionais, ela busca a explicitação de

objetivos e formas de intervenção metodológica e organizativa em instâncias da atividade educativa implicadas no processo de transmissão/apropriação de saberes e modos de ação. (LIBÂNEO, 2010, p. 51)

Assim, o fenômeno educativo é o nascedouro das práticas educativas e, desta feita, está em permanente movimento nas manifestações dos diferentes níveis e modalidades de ensino nas instituições de ensino em que profissionalmente atuam as pedagogas e os pedagogos, a partir da realidade social subjacente nas relações educativas e sociais. A Pedagogia compreende, descreve, trata e reflete aspectos da realidade e deles precisa dar conta, a exemplo do combate ao racismo, a partir do trabalho interventivo que deve desenvolver e atender para a construção da sociedade antirracista. Pedagogia responde aos problemas educativos globalizantes que se mantêm na sociedade hodierna apenas modificando as suas nuances, conforme os ditames econômicos, políticos, enfim, estruturais.

Direcionada por resoluções, pareceres e diretrizes, a Pedagogia passa a constituir-se como ciência que delinea a trajetória da educação e dos seus aspectos constitutivos, uma vez que estabelece normas e direcionamentos para os quais o profissional pedagogo deve ocupar-se enquanto ciência da educação e com as quais Libâneo (2010, p. 38) destaca e elucida, a saber:

seu campo de estudos compreende os elementos da ação educativa e sua contextualização [...] o objetivo do pedagógico se configura na relação entre os elementos da prática educativa: o sujeito que se educa, o educador, o saber e os contextos em que ocorre.

Deste modo, a Pedagogia se apresenta como promotora de uma educação permanente e de sua organização dentro das ciências da educação. E, enquanto área de conhecimento que investiga e discute as práticas educativas institucionais no que concerne ao pedagógico em seus meandros educativos e ao educacional quando trata da gestão da educação e de seus sistemas de ensino, consolidando a sua identidade, ela se desenvolve e avança como campo de conhecimento dos temas educacionais atuais.

É importante ainda destacar as perspectivas atuais da Pedagogia e de seus cursos, sob a égide de reconhecer o seu papel histórico nos seus 80 anos de existência no Brasil. Desde a sua implantação, em 1939, pelo governo federal através do decreto-lei nº 1.190/39, organizado juntamente com a Faculdade Nacional de

Filosofia – FNFi, o curso de Pedagogia passa por diferentes etapas na sua estruturação.

Com a vigência da lei 4.024/61, houve uma nova regulamentação deste, estruturada no Parecer 251/62 para formação de bacharéis em Pedagogia destinados aos cargos técnicos, para além da licenciatura, sem definição clara da identidade profissional do curso.

Decorridos movimentos diversos e principalmente estudantis da Pedagogia, o Parecer 252/69 aboliu o bacharelado, mudou o currículo e limitou o curso à licenciatura, com um currículo propondo uma matriz curricular com uma base comum e outra diversificada baseada em habilitações a serem ofertadas e escolhidas pelo corpo docente.

O advento da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDBEN) Lei 9394/96, trouxe a valorização dos profissionais da educação através de políticas de formação dos professores a partir da tomada de decisão do Estado em reconhecer a importância da formação inicial e continuada como elementos importantes na melhoria da qualidade da educação brasileira. Lessard (*apud* Reis *et alii*, 2020, p. 38) esclarece que “esse objetivo é atingido pela institucionalização da profissionalização docente, quando delega às instituições universitárias um lugar importante, considerando-as também como atores no campo da educação”. Desta feita, as universidades e a Associação Nacional Formação Professores ANFOPE têm destaque merecido na condução dessas formações docentes que juntamente com o MEC institucionalizaram novos mecanismos diretivos para normatização e regulamentação dos cursos que formam professores, abrangendo o curso de Pedagogia.

Da institucionalização desses documentos normativos, destacaram-se aquele que trata do curso de Pedagogia – Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 1, de 15 de maio de 2006 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso Licenciatura em Pedagogia – DCNCLPe. Os Pareceres do CNE/CP (Conselho Pleno) nº 5/2005 e nº 3/2006, instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura e a Resolução CNE/CP nº 2/2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, conforme as diretrizes. Tais documentos normativos, aqui cabe direcionar

para as resoluções, uma vez que são elas que definem as diretrizes de regulação, organizam, direcionam entre outras, as questões normativas do curso de Pedagogia.

A Resolução (CNE) nº 1/2006 – DCNCLPe, aplicada na formação inicial para o desempenho da docência na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, incluindo o curso Normal e a Educação Profissional, define “princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP nº 5/2005 e nº 3/2006”. Uma vez definido esses papéis, cabe aos seus profissionais a sua execução.

Espera-se que o egresso do curso deva, entre outras competências, estar apto a desenvolver em seu exercício docente de acordo com o inciso X do Parecer CNE/CP nº 5(2005, p. 8), “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras”. Nota-se, assim, que após dez anos da LDB - Lei-9394/96, é que vem ser instituído ao profissional pedagogo tratar da diversidade em suas relações étnicas-raciais. E, no entanto, ainda verifica a permanência das mesmas práticas pífias e fracassadas quanto a esta questão e, mais que isso, com a despreparação total dos pedagogos e pedagogas nesse quesito, resumindo esse trabalho às datas comemorativas.

No que concerne a Resolução CNE/CP nº 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais da Formação de Professores (DCNFP), para a formação inicial em nível superior [...] e para a formação continuada de profissionais do Magistério para a Educação Básica, esta direciona, entre outros, em seu artigo 7º que o egresso do curso de Pedagogia deve ser o profissional que reúne “informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos,” resultantes do seu curso formativo mediante o projeto pedagógico vivenciado em seu trajeto de formação, o qual deverá ser consolidado em sua práxis profissional. Esta práxis deve atender, conforme este mesmo artigo, a fundamentação em “princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética”, com os quais a trajetória educacional do docente pedagogo precisa estar ancorada. Para responder a tais princípios, deve o pedagogo egresso, de acordo com o art. 8º, de acordo com a Parecer CNE/CP nº

5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, estar apto a:

- I. Atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
- II. compreender o seu papel na formação dos estudantes da educação básica a partir de concepção ampla e contextualizada de ensino e processos de aprendizagem e desenvolvimento destes, incluindo aqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
- III. identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras.

Quanto ao inciso I, uma práxis educacional que promova o educativo e o social não pode estar longe do compromisso com uma educação permanente balizada por justiça, igualdade e constante em seu fazer cidadão e democrático. O profissional pedagogo não pode eivar-se do compromisso social e humano do seu fazer e, portanto, o inciso II o compromete a responder junto aos seus estudantes, com competência técnica e imparcialidade, ao papel exigido pela sua formação inicial e continuada. E, por fim, quanto ao inciso VII, este convoca ao compromisso político-social a partir da sua formação a contribuir para a construção de uma sociedade equânime, a partir de trabalho interventivo para pôr fim e superar as exclusões étnico-raciais, sexuais etc., à medida que elas se estabeleçam na contextualização do processo ensino-aprendizagem. Tais resoluções determinaram mudanças no currículo de Licenciatura em Pedagogia, levando os cursos dessa formação a reformularem os seus currículos. As universidades e os cursos de Pedagogia buscaram adaptação, reformulação e envolvimento de seus profissionais para pensarem seus currículos e apresentarem redimensionamento dos projetos pedagógicos de curso.

Numa universidade *multicampi*, lócus de investigação desta pesquisa, foi esta resolução que em atendimento a lei 10.639/03 vem servir de pano de fundo para alavancar a proposição de um currículo voltado para o estudo das relações étnico-raciais, em destaque ao papel inquestionável da contribuição do povo negro na formação do povo brasileiro.

O currículo proposto em atendimento a supracitada lei a qual inclui em seu currículo oficial a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira para a Educação Básica, também inclui a Educação Superior, no tocante às licenciaturas e em específico à Pedagogia, tornando-se também obrigatória a oferta do componente

História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (esta última temática acrescida pela lei 11.645/08).

O currículo de uma universidade pública multicampi num curso de Licenciatura em Pedagogia está vinculado a todas as prerrogativas legais em seu Projeto Pedagógico do Curso – PPC, em que este curso está

Concebido com a missão de contribuir, de modo significativo, com a formação humana e proporcionar qualificação profissional, com excelência técnica e política de pedagogos e pedagogas, com vistas à sustentação da articulação teórico-prática, com sólida orientação ética, base epistemológica sustentável, postura reflexiva e capacidade de transposição didática. (PPC, 2020, p. 12).

Desta maneira, tendo a docência como um de seu principal exercício, possibilita a garantia de conhecimentos nas dimensões científicas, técnicas, políticas, éticas e estéticas, voltada a uma consistente formação teórico-prática, com aprofundamento de conhecimento em educação e possua competências e habilidades em atuar interventivamente como um investigador dos processos formativos educativos com vistas a promover mudanças necessárias e preventivas na sociedade, como exemplo, do combate ao racismo estrutural.

Enfim, um curso que promoverá a formação de pedagogos e pedagogas comprometidos com a identidade e profissionalização destes, garantindo-lhes compreensão do fenômeno educativo, de modo globalizante e das relações reais da prática educativa com o trabalho pedagógico no processo ensino-aprendizagem.

Neste processo de formação, trabalha-se um currículo que dialoga e interage com as diversas faces do processo educativo que abarca da educação infantil ao ensino fundamental I, passando pelas modalidades da Educação de Jovens e Adultos, Educação Inclusiva e Educação do Campo. Assim, não se trata apenas de uma nova matriz curricular, essa formação percebe o profissional da Pedagogia em diálogo constante com a educação e o ensino em sua prática educativa pujante.

Sob a égide de uma educação voltada para a práxis, o curso de pedagogia de uma universidade pública multicampi, com 3.500 horas, traz em seu currículo, o cumprimento do tripé ensino, pesquisa e extensão em suas diversas questões educativas e sociais. Para dar cumprimento aos aspectos contextuais da realidade e ainda de acordo com a Resolução CNE/CP nº 2/2015 em seu Art. 12 ao tratar que cursos de formação inicial, reconhecidas a heterogeneidade nacional e a autonomia

pedagógica das instituições, serão compostos de três núcleos a saber: I – núcleo de formação geral que aborda desde as ‘áreas específicas e interdisciplinares e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais’, articulando diferentes áreas do conhecimento a fim de desenvolver pessoas, sistemas, organizações, estudos, pesquisas; II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, a partir da inclusão de conteúdos específicos e pedagógicos, conforme projeto pedagógico dos cursos, em diálogo com os sistemas de ensino; III - núcleo de estudos integradores com fins de aperfeiçoamento curricular através de participação em projetos de iniciação científica, seminários, estudos curriculares, atividades práticas vinculadas aos sistemas de ensino e estabelecimentos educativos entre outros.

A partir dessas premissas, vê-se que a formação em Pedagogia tem uma visão global de ser humano e de mundo, potencializando uma formação humana, tendo em vista a qualificação profissional, sustentada pelo desenvolvimento de competências e habilidades que promoverão competência técnica e compromisso político na atuação dos profissionais formados por esse curso. O conjunto desses núcleos dialogam com os saberes e fazeres para a formação sólida dos (das) profissionais da Pedagogia.

3.1 A pedagogia e o compromisso com a socialização de saberes sobre culturas africanas e afro-brasileira: refletindo sobre as ementas

Em um Departamento de Educação de uma universidade pública multicampi baiana em Território de Itaparica, o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena foi inserido enquanto componente curricular no currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia por ocasião da reformulação do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia, no ano de 2008, a fim de cumprir as determinações do Parecer CNE/CP n. 1/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e do Parecer nº 3 do CNE/CP de 10 de março de 2004. Faz-se necessário considerar no trecho da introdução do supracitado parecer que a negação da identidade do negro é a própria negação da sua existência humana, plural, multirreferencial, apagada pelo mito de democracia racial.

A universidade pública com o advento da lei destaca-se na inserção de políticas afirmativas, a exemplo da implantação do sistema de reserva de cotas, dando

cumprimento a reparação social devida com a garantia de vagas para candidatos negros e com a lei 11.645/2008, promove a inclusão de indígenas, quilombolas, ciganos etc. Observa-se que o campo educacional e a sua representação epistêmica na construção do currículo demandam, além da inclusão da interculturalidade, uma vez que não basta apenas garantir a oferta, atender e corrigir às necessidades existentes.

Assim, o referido componente curricular passa a compor o currículo do curso de Pedagogia no projeto do curso com a seguinte configuração:

Tabela 1 - Ementa Currículo 2008

EIXO TEMÁTICO ARTICULADOR - EDUCAÇÃO E ABORDAGENS POLÍTICO – PEDAGÓGICAS		
COMPONENTE CURRICULAR	DIMENSÃO/CAMPO DE FORMAÇÃO	CARGA HORÁRIA
História e cultura afro-brasileira e indígena	Núcleo de Formação Básica	60
EMENTA		
Discriminação étnico-racial/educação: (re)pensando a identidade étnico-racial do(a) educador(a) e dos(as) educandos(as). Educação antirracista: contexto escolar e prática docente. Políticas de Ação Afirmativa e Legislação específica. Análise e produção de material didático. Valorização e resgate da história e cultura afro-brasileira e indígena: desconstruindo estereótipos.		

Fonte Projeto Político Pedagógico – PPP /Pedagogia/Campus VIII (2008, p. 90)

De acordo com a tabela 1, conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP), o currículo do curso de Pedagogia:

A proposta do eixo centra-se na abordagem de temáticas emergentes e questões concernentes ao campo da política - em âmbito regional, nacional e mundial - e suas interfaces com o fenômeno educacional, de modo teórico-prático, interdisciplinar, transversal e contextualizado e significativo. (PPP, 2008, p. 68)

Nota-se, principalmente naquele momento que a lei 10.639/2003 imprime sua determinação legal e as instituições universitárias fazem o seu cumprimento, uma vez que no redimensionamento curricular o componente vem desenvolver o seu trabalho inicial consoante ao que estabelece o eixo articulador na dimensão e campo da formação do pedagogo, demonstrando um avanço significativo da questão

emergencial do racismo estrutural contra o povo negro e indígena. Abre-se, assim, as possibilidades de amparar e atender a partir de sua inserção no currículo novas possibilidades de ações afirmativas aos estudantes graduandos de pedagogia.

No projeto atual do curso, a nova configuração curricular assim está estabelecida:

Tabela 2 - Ementa Currículo 2020

COMPONENTE		
CURRICULAR	EIXO DE FORMAÇÃO	CARGA HORÁRIA
História e Cultura Afro - brasileira e Indígena	Formação da Identidade do Pedagogo	60 h
EMENTA		
A inserção da África no mundo atlântico, os reflexos desta inserção para as formações sociais africanas: a “invenção da África”, do “Negro. Contexto histórico e as relações étnico-raciais no Brasil. Povos Indígenas no Brasil e no Sertão nordestino. Território, territorialidade e identidades. A colonização europeia e suas interfaces na configuração das etnias brasileiras. Repensando as identidades étnico-raciais no contexto escolar, apontando aspectos dos preconceitos e das discriminações do negro e do índio vivenciadas no ambiente escolar. Educação antirracista e desconstrução dos estereótipos que inferiorizam as etnias. Realiza vivências extensionistas, articulando vivências acadêmicas e comunitárias.		

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso – PPC Pedagogia (2020, p. 87)

Os currículos possuem nuances em comum, no entanto, quanto aos aspectos constitutivos da realidade onde a primeira proposição trabalha a necessidade de ênfase na legislação e nas construções de ações afirmativas. Enquanto que na atualidade vê-se claramente uma mudança significativa no contexto da ementa ao tratar para além dos aspectos anteriores que constam na ementa inicial, mas, uma vez consolidadas as ações afirmativas, faz-se necessário avançar e muito na construção do currículo decolonial, considerando imprescindível o estudo e compreensão da “invenção da África”, do “Negro”, conforme ementa atual, o que se configura na criação do racismo estrutural, o qual foi forjado pelo modelo eurocêntrico hegemônico de poder da visão norte mundial de superioridade.

O componente curricular História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, na atualidade, no currículo em uma universidade pública multicampi, constitui-se enquanto componente curricular, de acordo com o projeto do curso em análise, no eixo de formação - Formação da Identidade do Pedagogo e a partir dele, no subeixo

transversal- Educação, diversidade e abordagens pedagógicas, ofertado no III semestre do curso com carga horária de 60 horas.

Mediante tal eixo/subeixo, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC):

A proposta do eixo centra-se nas dimensões da atuação pedagógica, considerando os diferentes sujeitos, crianças, jovens e adultos, envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, e as especificidades dos contextos de formação educacional. Temáticas emergentes e questões concernentes a diversidade, mediadas pela proposta de pesquisa-formação, de modo teórico-prático, interdisciplinar, transversal e contextualizado e significativo. (PPC, 2020, p. 22)

Percebe-se, assim, que passados doze anos de uma nova proposição para o componente, há uma dimensão significativa da composição desde a mudança na proposição do eixo/subeixo temático, uma vez que, no currículo anterior este se encontrava na condição de articulador de questões emergentes e agora passa a compor o eixo da Formação do Pedagogo, sendo ofertado, na prática, mediante o eixo formativo acima citado, por meio do componente curricular História e Cultura Afro-brasileira e Indígena.

Ao estabelecer um currículo em que a formação do pedagogo esteja pensada e comprometida com saberes científicos, pedagógicos, práticos e voltados entre outros, para a inserção dos povos negros e indígenas e que dialogue com a diversidade, o curso reconhece as diretrizes as quais sua proposição curricular está assentada.

Apresentar novas perspectivas em garantir um outro currículo que trate, entre outros saberes e se comprometa com uma educação e um ensino também voltados a competências e habilidades a serem desenvolvidas ao longo da formação, é vislumbrar e ofertar na realidade a concretização dessas competências e habilidades das quais destaco: “primar pela ética, inserção da diversidade étnica, territorial, geracional, de gênero, sexualidade; dos valores humanos, da criticidade, pluralidade de ideias, propostas pedagógicas inclusivas, inovadoras; pela perspectiva democrática na sua atuação profissional e social” (PPC, 2020, p. 14).

Nesta competência, percebe-se a presença do componente curricular História e Cultura Afro-brasileira e Indígena pois possui elementos constitutivos da ementa a ser trabalhada. Respeitar a diversidade étnica é possibilitar aos negros invisibilizados o

seu lugar de fala e cessar com a espera dolorosa e cruel do reconhecimento do seu papel na História.

O compromisso com a socialização de saberes irá promover perspectivas de desenvolvimento humano, social, educacional, financeiro etc. Não muda uma vida apenas, muda o desenho social delineado pelo modelo global, devastador e cruel da sociedade vigente. Ao trazer novas concepções de ensino e aprendizagem, a Pedagogia e os/as pedagogos/pedagogas estarão comprometidos com a democracia, a inclusão, com a mudança que se quer ver no mundo, uma sociedade sem racismo estrutural, sendo eminentemente antirracista a fim de transcender o conhecimento eurocentrado como superior e único reconhecido.

3.2 O Diálogo Entre O Ensino E A Aprendizagem Das Histórias E Culturas Afro-Brasileiras

Nesta seção foi estabelecido um diálogo da história e cultura afro-brasileira e indígena com e para o processo de ensino aprendizagem. Com tal escopo, esta investigação pretende orientar os futuros professores que irão realizar atividades didático-pedagógicas junto a crianças das séries iniciais do ensino fundamental I que abarca do 1º ao 5º ano de escolarização. É neste momento que estas crianças precisam de u professor que, junto com seus pares, seja capaz de promover um ensino antirracista, problematizador, com fortes possibilidades para valorização e respeito às diferenças. Deste modo, enquanto componente curricular o ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Indígena tem o papel de desvelar a invisibilidade racial, neste caso negra, e possíveis perseguições contra negros e negras.

A ativista social estadunidense hooks (2019)¹⁴, professora e teórica feminista, enfatiza que é preciso amar a negritude como resistência política. Segundo ela, a cultura negra de resistência que surgiu por ocasião de maior reflexão sobre o apartheid e da segregação foi um dos poucos lugares que abriu espaço para o tipo de descolonização que torna possível o amor pela negritude. Argumenta, ainda, que é necessário à nossa união em prol da luta de resistência, em busca de um movimento

¹⁴ bell hooks, assim mesmo, em minúsculas, é o pseudônimo escolhido por Gloria Jean Watkins em homenagem a sua avó. O nome escolhido, grafado em minúscula, é um posicionamento político da recusa egóica intelectual.hooks queria que prestássemos atenção em suas obras, em suas palavras e não em sua pessoa. Disponível em: <https://portal.fgv.br/artigos/bell-hooks-deixouX>. Acesso em 18.mar.2023

de libertação que contribua para erradicar a dominação e lute para e pela transformação social. Para Bryan *et ali* (2018):

Falar “cultura afro-brasileira” não é o mesmo que falar “cultura negra do Brasil.” A reconstrução no Brasil da cultura africana não produziu uma cultura africana que existisse na África, mas uma nova cultura que não era apenas africana, mas que incluía (e inclui) os indígenas escravizados no Brasil pelo colonialismo. A “reinvenção” de africanidade na América (e no Brasil) não exclui o indígena (2018, p. 123 e 124).

Coube, aqui, compreender e corroborar com as concepções de Santos (2015), que vem se juntar e fortalecer nas concepções de Mignolo (2005), ao abordar a construção do mundo moderno fundada na colonialidade do poder e na coerção programada ou exercida por ela, e concluir pela necessidade da insurgência de novos referenciais de conhecimento para a sociedade latino-americana; e em Quijano (2005), ao tratar das implicações da colonialidade do poder com relação à modernidade e à sistematização das diferenças entre a ideia de raça na América Latina; assim também com Dussel (2005), ao destacar a América latina como a primeira periferia da racionalidade moderna, que para tal se posiciona como o centro da universalidade mundial e, portanto, superior, berço da ciência, da cultura, das ideias, enfim, do conhecimento.

Cabe também registrar Crusoé (2010) ao abordar a organização do exercício docente no ensino fundamental e a prática interdisciplinar. E ainda quando nos afirma Gomes (2003) sobre a relação entre cultura negra e educação ao enfatizar a aquiescência genética entre negros e brancos, entretanto a diferença histórica, social e cultural foi construída pela cultura e pelo ‘mito da democracia racial’.

Saviani (1999) ao tratar da trajetória histórica das Leis de Diretrizes e Bases com ênfase na lei 9.394/1996, apresenta a construção histórica da lei 10.639/03, e, após aproximadamente 23 anos de entrada em vigor da lei 10.639/03, ainda não se construiu uma nova história para o povo negro, reconhecendo o seu lugar de direito como um dos povos constitutivos da população brasileira. Assim, alerta-nos Arroyo (2011, p. 279) “Se saber-se inferiorizados em nossa história é um direito que exige explicações, será necessário ir além e abrir espaços e tempos para que conheçam outra história de que seus coletivos e eles (as) educados (as) foram e são sujeitos”. Carneiro (2011), por sua vez, enfatiza o importante valor constitutivo do ensino da

História e Cultura Africana, momento em que crianças e adolescentes constroem sua identidade social. Assim, corrobora-se com Gomes (2005, p. 43)

Reconhecer-se em uma determinada identidade é se afirmar ante a sociedade, é ser pertencente a um grupo social de referência. Acerca do engendramento da identidade negra, a autora destaca que “[...] é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro.

Desta feita, a identidade se faz e se refaz nas relações interativas sociais das quais todos, em circunstâncias diversas, capazes de construir, atreladas ao nível sócio-histórico, político e cultural de uma sociedade. Identidade, no dizer de Munanga apud Gomes (2021), enquanto realidade está presente nas sociedades” e, assim, “um modo de ser no mundo e com os outros”. A identidade se constrói em comunhão, em relação com o outro, por isso dinâmica e em diálogo.

Observa-se que em seus escritos, sempre atenta a estas questões, Gomes (2018), enfatiza a necessidade de reconhecer as ausências dos sujeitos, vítimas das circunstâncias das relações de poder presentes no colonialismo, no capitalismo e no racismo pelos quais foram invisibilizados e, assim, tornados ausentes no contexto epistemológico de edificação do conhecimento e no seu campo de produção, a fim de que tenham o seu conhecimento produzido, reconhecido e validado pela ciência e pelo conhecimento científico. Neste aspecto, fica evidenciado como os autores citados acima trazem em suas concepções e atenções o reconhecimento do capital cultural herdado do povo negro, reconhecido na Constituição Federal (1988) e na LDBEN (1996), fomentada pela lei 10.639/2003 e o quanto a ciência, a educação e a sociedade precisam se encontrar para dar conta de atender à reconstrução política social desse país.

Faz-se necessário que o professor universitário esteja constantemente atrelado às formações em serviço através da participação em eventos que corroborem com o constante diálogo com a lei maior da educação LDBEN/96 e das leis 10.639/2003, esta ao apresentar a obrigatoriedade do ensino das Histórias e Cultura afro-brasileira no cenário da educação básica, reflete o reconhecimento da diversidade étnico-racial pela fustigada colonialidade que a invisibilizou e a silenciou; e, a lei 11.645/08, ao incluir a também invisibilidade da História indígena, tornando-se, ambas, importantes políticas públicas no combate ao racismo.

Desse modo, ganha importância a noção de Pedagogia decolonial. Noção esta, resultante da relação e das diferenças culturais em debates; dos olhares em movimento; da percepção e do entendimento de quais ideias e posicionamentos se fazem necessários para descolonizar o currículo, produzindo uma teoria crítica latino-americana que promova conhecimentos, ainda que interinos, mas, que alavanquem e liderem a periferia criada pela modernidade. Portanto, trata-se de uma Pedagogia advinda dos marginalizados. Para Walsh (*apud* Oliveira e Candau, 2010, p. 28), a Pedagogia decolonial constitui-se na noção de “uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva [...] em que o termo *insurgir* representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento”. Trata-se, portanto, de uma perspectiva em construção com o fito de superar padrões epistemológicos hegemônicos.

Tal razão nos leva a compreender as interfaces existentes entre os teóricos que até então contribuem para essa pesquisa, uma vez que, juntos trazem contribuições profícuas que corroboram com a proposição desse trabalho de pesquisa, convergindo e trazendo pontos relevantes nessa construção.

Cabe, portanto, para muito além de incorporar conceitos, novos discursos, promover a desconstrução da epistemologia eurocêntrica colonial. Para Oliveira e Candau (2010, p. 28):

Essa perspectiva é pensada a partir da ideia de uma prática política contraposta à geopolítica hegemônica monocultural e monorracial do conhecimento, pois se trata de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental. A racialização do mundo e a manutenção da colonialidade do poder.

Nessa perspectiva, os autores nos chamam a assumir a luta contra o racismo estrutural arraigado no mundo colonizado ocidental, em suas instituições de ensino e na sociedade como um todo, das suas concepções, ideias e ideais. Segundo Walsh (*apud* Oliveira e Candau, 2010, p. 28), “[...] esta perspectiva está em processo de construção [...] tanto teórico [...] quanto prático nos sistemas escolares [...]”. Assim, os autores chamam-nos a atenção para as políticas públicas que começaram a se firmar a partir das reivindicações dos movimentos negros e dos cenários educativos e de suas consequências desde as mudanças asseguradas mediante os artigos 215 e 242,

com o reconhecimento da contribuição e do papel da África na formação do povo brasileiro.

Na perspectiva de atender às mudanças urgentes e que estão ainda ausentes da estrutura do currículo oficial na educação brasileira, é imprescindível reescrever a história da educação, não aquela que privilegie o currículo eurocêntrico, mas aquela que trate de reordená-lo numa ordem de importância que seja possível propor a aprendizagem, o respeito e a construção de uma educação antirracista.

As universidades públicas municipais, estaduais e federais do Brasil tiveram que adequar-se e instituir o sistema de cotas, criar e implementar através de resoluções de Ações Afirmativas em 2014. É papel da universidade legitimar sua responsabilidade social contra o racismo estrutural e suas mazelas ao povo negro, indígena e quilombola. Portanto, as políticas de ações afirmativas vêm corroborar as ideias de Queiroz (2014), ao analisar diferentes realidades para tais políticas a exemplo dos Estados Unidos e Índia e os resultados positivos delas decorrentes ao tempo que no Brasil há uma demonstração de resistência, com ênfase à população negra, decorrentes da presença do racismo estrutural, presente nas relações sociais.

É necessário sublinhar que tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos os cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais.

3.3 Políticas afirmativas, desenvolvimento humano e racismo: as propostas de ações afirmativas na universidade multicampi baiana em Território do Sisal.

Esta subseção se propõe a estabelecer relações entre políticas afirmativas, desenvolvimento humano e racismo na busca da elucidação como os conceitos/concepções de políticas públicas reverberam na construção e ou desobstrução de ações que sejam capazes de enfrentar os desafios existentes na sociedade contra o racismo estrutural. A urgência de encontrar respostas e solidificar ações que possam combatê-lo surgem, entre outros, as políticas de Ações Afirmativas

como uma perspectiva para a construção de proposições capazes de transformar o cenário racista nacional arraigado em diversas instâncias na nossa sociedade.

Ao tratar das políticas que permeiam relações entre as representações de poder e a sociedade, faz-se necessário lembrar como estas mediações se traduzem em políticas sistematizadas, explicitadas em uma gama de documentos em forma de leis, programas entre outros.

Desta maneira, entende-se ser este o direcionamento que se dá às políticas públicas que devem orientar ações que dizem respeito aos recursos públicos. Assim, é preciso entender as políticas públicas como destinadas ao atendimento público, com resultados e/ou benefícios, dentro do debate público, para assim se assumir como garantias de direitos.

Os diversos segmentos sociais se deparam com o incessante conflito de interesses econômicos e ideológicos em que se fundam suas ações. É certo que as políticas públicas devem indicar a origem dos recursos que não de financiá-las, mas é certo também que mesmo diante da existência de fontes de financiamento, há forças contrárias que atuam no sentido de não permitir que tais políticas ou programas de governos sejam viabilizados.

Para os liberais, defensores do Estado mínimo, não interventor na economia, só atividades muito específicas deveriam ser atribuições do Estado, como é o caso da arrecadação de tributos. Todos os demais serviços deveriam ser prestados por empresas privadas. As leis trabalhistas deveriam ser flexibilizadas, deixando que as relações de trabalho fossem contratadas entre patrões e empregados. Políticas de cotas não deveriam existir, de modo a favorecer a meritocracia.

Esse quadro, analisado sob uma perspectiva progressista, revela: a intenção da manutenção do *status quo*; a não aceitação da inclusão das pessoas socialmente invisibilizadas; da valorização dos presídios e reformatórios para os que não se adequam às normas vigentes, em detrimento das escolas como possibilidade de inserção e ascensão social; da crença na supremacia etnocêntrica de alguns e do desrespeito à diversidade cultural que o outro traz consigo.

Doutro modo, percebe-se que, sob a perspectiva progressista, a superação da pobreza inviabiliza os interesses neoliberais, visto que, por exemplo, o desemprego funciona como um regulador do valor da mão de obra. Quanto mais desempregado, mais barata a mão de obra. Logo, o contrário também ocorre: quanto mais

qualificada/estudada/especializada, mais cara a mão de obra. Por isso, na perspectiva liberal/neoliberal, a universidade não deva ser extensiva a todos.

A princípio, as políticas públicas deveriam existir apenas com o propósito de transpor as realidades aquém na vida dos marginalizados, por exemplo, às vezes, de superar a fome, outras vezes, de inserir populações socialmente marginais nas instituições de ensino, de fomentar a geração de emprego e renda ou mesmo de garantir acesso a serviços básicos de saúde, educação, a fim de que estes alcancem um nível social e economicamente desejado e, assim, alcançassem um nível sustentável de inclusão social e superação desses quadros, possibilitando ao cidadão, antes à margem da sociedade, fazer suas próprias escolhas.

Wentroba e Botelho (2021), comentam a visão de Sen (2012) sobre a importância de o cidadão ter suas capacidades aprimoradas, desenvolvidas, para lhes possibilitar sentir-se útil, produtivo, capaz de fazer escolhas e realizar-se como ser humano e, ainda, de atribuir ao Estado sua função não de mediador, mas de garantidor dos direitos sociais básicos, como o direito à saúde, à educação, à segurança, à liberdade, à habitação e à cultura.

Na atualidade, o ensino de História tem sido veementemente desafiado tanto na academia quanto na educação básica. Não é mais possível manter as concepções de heróis forjados tendo em vista a realidade das circunstâncias nas quais estes foram nomeados: europeus, nobres, brancos, sustentados no modelo de branquitude estabelecido e por datas comemorativas como se denomina nos calendários escolares.

A lei 10.639/2003 e a lei 11.645/2008 trouxeram novas imposições à LDB, sendo recente ainda a sua implementação nas instituições de ensino de educação básica. Reconhecer a contribuição da história e cultura africana e afro-brasileira no contexto da construção da história brasileira torna-se obrigatoriedade a partir das políticas de reparação a fim de que os negros pudessem ter visibilidade enquanto grupo étnico que compõe a sociedade brasileira.

Todavia, é preciso afirmar o que são políticas de ações afirmativas, para que não se tenha dúvidas da sua importância e ao mesmo tempo se arregimente forças para reconhecê-la, incentivá-la e, mais que isso, defendê-la.

Ela surge com a lei 10.639/2003 e traz a rubrica das ações afirmativas vindo fomentar na educação e em seus profissionais um novo olhar sobre as questões raciais e as práticas racistas, tão evidenciadas em todos os espaços da sociedade,

sendo o espaço escolar um dos que mais necessita de atenção, por ser fundamental na construção da cidadania.

É necessário dizer que a sanção desta lei promove a reparação histórica para a vida do povo negro e principalmente objetiva promover uma educação antirracista em nossa sociedade doente pelo racismo. E, mais que isso é o reconhecimento e a consideração ao débito existente da sociedade dominante escravagista que ainda hoje tem em seu cenário os reflexos vivos dessa desumanidade.

No entanto, o que são políticas ou ações afirmativas? Para Silva (2012, p. 14) ações afirmativas “Constituem formas de discriminação positiva¹⁵”. São programas e medidas especiais estatais ou da iniciativa privada visando a correção das desigualdades raciais e a promoção da igualdade de oportunidades e cujo escopo final é o alcance da igualdade material, social (grifo nosso) para grupos sociais historicamente discriminados, entre os quais, mulheres, minorias étnicas e religiosas etc.

Assim, enquanto políticas classificadas dentro das chamadas políticas redistributivas, as políticas de ações afirmativas precisam atender certos interesses de segmentos sociais dominados a fim de que cidadania e desenvolvimento humano, inseridos num mesmo contexto, possam ser sinônimos de progresso social e humano, papel que também se encontra nas ações afirmativas. O processo que resultou nas gritantes desigualdades geradas pelo racismo no Brasil, resultantes da escravidão de índios e negros e, após a abolição da escravatura (negros), na inferioridade e segregação destes (também indígenas) em nossa sociedade. De acordo com Silva (2010), ao comentar o teor da Lei 12.288, tais distorções justificariam a adoção das ações Afirmativas como políticas de Estado. E estas passam a ser fomentadas a partir de gritantes situações discriminatórias ocorridas no país e que passam a ser clamadas por vozes flamejadas contra o racismo e as suas perversidades contidas e incontidas nos mais diversos lugares e instâncias historicamente produzidas e ainda sustentadas atualmente.

As ações afirmativas não constituem somente um reconhecimento aos direitos dos negros ou às cotas universitárias, mas ao atendimento a estes sujeitos de direitos, marginalizados e inferiorizados na sua condição humana. Constituem-se, ainda, como

¹⁵ Terminologia continental-europeia para referir-se às ações afirmativas.

possibilidades de combate ao racismo, ao retirar negras e negros das condições de desigualdades das quais sempre foram submetidos.

O curso de Pedagogia, ao inserir em seu currículo o componente História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, assume a perspectiva de contribuir para uma educação que promova e reconheça o verdadeiro processo histórico da sociedade e educação brasileira em intenso diálogo, refletindo o combate às desigualdades nas relações étnico-raciais.

Assim, as Ações Afirmativas, em uma universidade pública multicampi, se constroem como em outras universidades públicas, pioneiras em assumir a vanguarda dessas iniciativas e através das quais os processos de atendimento aos que carecem dessas políticas para recuperar e ou obter o lugar de fala reconhecido nos processos identitários e de aceitação do povo negro tem-se tornado cada vez mais evidenciados.

Cabe aqui um recorte de algumas realizações assumidas por esta universidade em que reafirma o compromisso com uma educação antirracista, a saber:

- ✓ Programa Afirmativa, comprometido com a concessão de bolsas de pesquisa e extensão, vinculados através de cotas;
- ✓ Programa de Bolsa de Pesquisa, comprometida com bolsas para estudantes cotistas em cursos de mestrado e ou doutorado;
- ✓ Movimento Afro presença, trata-se de plataforma de inclusão e empregabilidade de negros e negras;
- ✓ Série Ações Afirmativas, trata-se de publicações de pesquisas em Educação e Direitos Humanos, de modo impresso ou eletrônico, entre outros.

Tais programas demonstram o compromisso da supracitada universidade, e, neste caso, da pública multicampi, com o antirracismo.

As políticas públicas de ações afirmativas se constituem em políticas que favorecem o desenvolvimento humano e, portanto, uma importante aliada na batalha contra o racismo.

3.4 Histórias e culturas africanas e afro-brasileira: um compromisso com a pedagogia histórico-crítica

Aqui cabe dar uma ênfase à necessidade de inserir o contexto da pedagogia histórico-crítica uma vez que o ensino das Histórias e culturas africanas e afro-

brasileiras só fazem sentido se excederem ao conteudismo. Não podem, não devem ser objeto de abordagens teóricas que, em última análise, sejam reproduções discursivas sem um objetivo prático em prol da transformação das realidades sociais. Logo, exige-se de quem as ministre uma clara consciência do seu papel docente, ao qual, cabe a indagação: qual o objetivo do seu trabalho docente? A serviço de quem encontra-se o ator docente? Como este docente pretende alcançar esses objetivos? Ora, o educador que não souber responder coerentemente e com fundamentação tais questionamentos, incorre no risco de agir como um mero reproduzidor do discurso, sem, no entanto, provocar o sentimento de que o meio social precisa ser modificado a partir das consciências educandas, do agir, do enfrentamento, o que, na perspectiva desta pesquisa é tudo que não se deseja.

Desta forma para Carreiro (2023, p. 51):

Tal concepção de currículo e de proposta pedagógica que nega a diversidade tem consequências danosas para a comunidade escolar, em especial para quem traz nos corpos e nos modos de ser os tratos de suas diferenças vividas como desigualdades e discriminações, como pessoas com deficiência, indígenas, migrantes, lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transsexuais e transgêneros, e, em especial, pessoas negras.

Um currículo que trate e aborde uma educação antirracista, precisa estar na ordem do dia nas instituições de ensino e nas práticas pedagógicas dos docentes.

O egresso de um curso de Pedagogia nessa perspectiva, o pedagogo que se quer formar para fazer frente à problemática em tela deve ter compromisso com a transformação das realidades sociais a partir das evidências expostas em sala de aula, ou seja, trata-se de buscar a mudança a partir da pesquisa histórica e por todos os meios válidos, de saberes muitas vezes intencionalmente oclusos, como negação histórica das raízes e cultura de um povo. Para isso, recorrendo-se, quando não documentadas as informações, às fontes orais. Ante tal constatação, ciente da invisibilização provocada pela não documentação dos fatos e supressão das informações que pudessem informar a genealogia, as tradições, os fatos e as glórias desses povos. Devem os educadores e pesquisadores recorrer às fontes orais, importantes referências que, embora, no mais das vezes envoltas em mitos e lendas, traz em seu âmago, as informações que importam, quando desbastadas dos excessos que escondem a verdade que se quis ocultar.

Uma vez ciente do objetivo do seu trabalho, deve este pedagogo saber que se encontra a serviço do seu educando, especialmente, dos mais vulneráveis e que superar esta realidade requer: conhecer e reconhecer-se como sujeito de uma história que procuraram por todos os meios apagar, os interesses mercantilistas e imperialistas hegemônicos, as eugenias e, até, argumentos religiosos; valorizar esta história, seus antepassados e sua cultura; empoderar tais estudantes, fazer descobrirem-se sujeitos de uma história que lhes representem e eleve sua autoestima, de modo a não se sentirem humanamente inferiorizados.

Cabe aqui destacar que o pensamento da colonialidade do poder e, por consequência, do conhecimento produzido e reconhecido mundialmente como científico, eurocentrado, em detrimento das periferias latino-americanas, determinou e ainda determina as concepções clássicas da produção do saber. Assim, faz-se necessário compreender que a formação e a concepção do curso de pedagogia trazem, em seu percurso existencial, as ideias balizadas pela concepção eurocêntrica do saber e, portanto, a deformação da formação ainda precisa ser compreendida, tratada e direcionada ao seu devido lugar.

Para tanto, faz-se necessário trazer o quadro das tendências não-críticas que conforme Saviani (1986), a marginalidade seja pela ignorância ou pela incompetência no saber-fazer, apresentam a escola como redentora na superação dos problemas da sociedade.

Quanto as teorias críticas da educação, Saviani (1986) postula que a compreensão da educação só é possível considerando os condicionantes sociais aos quais essa está atrelada. Nas teorias críticas há uma nova concepção de educação, de educador, de ensino. Cabe o destaque ao papel do docente, do aluno e das manifestações dos teóricos que se colocaram à disposição de discuti-las, a fim de que se compreenda que suas concepções respondem a um modelo de homem, de ser humano, de cidadão que se quer formar e que se torne sujeito da história e não objeto dela.

Ressalte-se que a apresentação do quadro das tendências tem por escopo reavivar tais concepções, críticas e não-críticas, todavia, destacando a Pedagogia histórico-crítica como inevitável a um educador hodierno na perspectiva do objeto desta pesquisa.

Libâneo (1982), ao abordar as tendências pedagógicas como um pressuposto para que o professor consiga avaliar seu exercício em sala de aula, evidencia que são

instrumentos de análise e fazem pensar sobre que homens/mulheres estão sendo formados rumo a uma sociedade mais justa, inclusiva e igualitária).

Optar por uma pedagogia progressista, nos remete a olhar com cuidado as tessituras traçadas pelas teias das políticas educacionais públicas, a partir de análises críticas da realidade e assim ser capaz de compreender as bases de sustentação sociopolíticas nas quais a educação e os diferentes níveis de ensino estão atrelados. Optou-se sempre por uma educação e um ensino que supere o modelo colonial, hegemônico do conhecimento e do seu fazer.

Quadro 1 - Tendências Pedagógicas

Pedagogia Libâneo; J. C. Democratização da escola pública. São Paulo: Ed. Loyola, 2008	Liberal Tradicional	Liberal Renovada Progressivista	Liberal Renovada não-Diretiva	Liberal Tecnicista	Progressista Libertadora	Progressista Libertária	Progressista Crítico-Social dos Conteúdos
Papel da escola	Preparação intelectual e moral para a sociedade	Adequar as necessidades individuais ao meio social – retrata a vida	Formação de atitudes, autodesenvolvimento e realização pessoal	Produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho	Transformação social, educação crítica	Transformação na personalidade do aluno, libertário e autogestionário	Instrumento de apropriação do saber, papel transformador da escola
Conteúdos de ensino	Conhecimentos e valores sociais acumulados – tidos como verdades	Processos mentais e habilidades cognitivas – aprender a aprender	Meios para buscar por si mesmos os conhecimentos, que são dispensáveis	Conhecimentos observáveis e mensuráveis	Temas geradores extraídos da problematização da vida dos alunos	Respostas às necessidades e às exigências da vida social	Conteúdos culturais universais, reavaliados face às realidades sociais
Métodos	Exposição verbal e demonstração	Experiências – aprender fazendo	Métodos dispensados. Esforço do professor para facilitar a aprendizagem	Tecnologia educacional – Princípios comportamentais	Dialógica, grupos de discussão – codificação, decodificação, problematização	Vivência grupal, autogestão, autonomia	Subordina-se aos conteúdos, parte da relação direta do aluno com a experiência confrontada com o saber de fora

Professor-aluno	Autoritarismo do professor, passividade do aluno	Vivência democrática – regras grupais	Relacionamento pessoal e autêntico, centrado no aluno – ausência do professor	Relação estruturada e objetiva, professor é o elo entre a verdade científica e o aluno	Relação horizontal, dialógica – professor garante espaço humano	Professor é orientador e catalisador, mistura-se ao grupo para reflexão em comum	Professor tem o papel de mediador, atende necessidades dos alunos e desperta novas necessidades
Pressupostos de aprendizagem	Transferência e retenção do conhecimento	Disposição interna e interesse do aluno, descoberta pessoal	Aprender e modificar suas percepções, busca de autorrealização	Aprender é modificação de desempenho, condicionamento	Força motivadora da aprendizagem: educação problematizadora	Ênfase na aprendizagem informal, desenvolvimento de pessoas mais livres	Desenvolver capacidade de processar informações e lidar com o ambiente, organizando dados disponíveis da experiência
Avaliação	Verificação a longo e curto prazo	Fluída, esforços e êxitos reconhecidos	Autoavaliação	Verificação do cumprimento dos objetivos propostos	Avaliação da prática vivenciada e autoavaliação	Não faz sentido qualquer avaliação	Comprovação para o aluno do seu progresso em direção a noções mais sistematizadas
Prática escolar	Predominante em nossa história educacional	Aplicação reduzida, escolas particulares, ou experimentais	Mais para psicologia que para educação	Inserida fins dos anos 1960, regime militar	Movimentos populares e sindicatos – educação popular	Tendências antiautoritárias em educação	Experiências pioneiras e interesses dos professores da rede escolar pública, que

							visam a democratização efetiva do ensino
Representantes	Herbart	Montessori, Decroly, Piaget e Dewey	Rogers e Neil	Skinner, Gagné	Paulo Freire	Freinet	Makarenko, Snyders e Saviani

Fonte: extraído do site <https://edisciplinas.usp.br/mod.folder/content>

Analisando-se sob a égide das concepções (tendências) políticas pedagógicas, espera-se educadores cujas práticas estejam alinhadas com a tendência Histórico-crítica, visto que, o escopo desta prática visa à transformação social, papel precípua da escola nesta tendência. Ciente de tal postura, o educador sabe que os conteúdos culturais universais devem ser submetidos à crítica dos estudantes em face das suas realidades sociais, sendo tal prática intrínseca ao método. Trata-se, pois, de um professor mediador entre os conhecimentos universais e às realidades sociais, instigador do pensar e orientador para novas necessidades a se conhecer.

Lidar com questões culturais, étnicas e raciais com o fito de produzir transformações positivas em prol de uma multiculturalidade democrática não encontra respaldo suficiente nas tendências ditas liberais, dada à preocupação exclusiva destas tendências com as questões de mercado, sendo do interesse dos teóricos que a respaldam a manutenção do *status quo* ora prevalente. Estas tendências visam à reprodução social e à formação para o mercado de trabalho, ora reproduzindo seus valores, outras vezes, adequando às necessidades individuais aos interesses do meio social.

Cabe aqui destacar que o pensamento da colonialidade do poder e, por consequência, do conhecimento produzido e reconhecido mundialmente como científico, eurocentrado, em detrimento das periferias latino-americanas, determinou e ainda determina as concepções clássicas da produção do saber. Assim, faz-se necessário compreender que a formação e a concepção do curso de pedagogia trazem, em seu percurso existencial, as ideias balizadas pela concepção eurocêntrica do saber e, portanto, a deformação da formação ainda precisa ser compreendida, tratada e direcionada ao seu devido lugar.

3.5 Cruzando as informações das culturas africanas e afro-brasileira: uma contribuição para o fazer pedagógico na sala de aula da escola pública

Nesta subseção, cabe ressaltar a importância do ensino em uma educação antirracista desde a educação infantil até o ensino fundamental I nas séries iniciais, etapas de atuação do pedagogo (a). A infância é a etapa da educação básica em que se inicia a fase da escolarização e a partir da qual se desenvolve todas as aprendizagens ao longo de toda a vida.

Antes de tudo, faz-se necessário que a educação para as relações étnico-raciais, enquanto uma educação antirracista, deve ser pensada e assumida pelos docentes desde a educação infantil até a educação superior e ao longa da vida, por considerarmos a educação como a única condição de mudanças na sociedade e, portanto, nas relações construídas por todas as pessoas mundialmente.

Embora a lei 10.639/03 tenha se instituído uma ação afirmativa valorosa, é desdenhada, não é reconhecida por muitos docentes e até por discentes graduandos, mesmo após ter cursado o componente, não reconhecem o conhecimento europeu balizador nas relações educacionais coloniais e, principalmente, econômicas e sociais do povo brasileiro.

Ao se construir uma educação e um ensino que se caracterize com uma educação voltada para as relações étnico-raciais desde a infância, a educação básica cumpre seu papel de vanguarda quanto a educação de crianças bem pequenas, a fim de lhes proporcionar uma sociedade, no futuro imediato, livre de discriminação e preconceitos raciais.

Para que tal relação de aprendizagem seja estimulada e legitimamente instituída nas escolas públicas que ofertam educação infantil, faz-se necessário o engajamento de docentes que se comprometam com a causa antirracista. Considerando o significado que a educação infantil possui na trajetória escolar de seus educandos, cabe a cada docente e a todos e todas o compromisso com uma educação e um ensino que viabilize cuidar da diversidade, respeitar as diferenças e buscar promover a eliminação do preconceito e do racismo.

O movimento negro no Brasil tem denunciado e evidenciado materiais didáticos, literaturas que mantêm os estereótipos racistas em suas publicações, desrespeitando as Diretrizes Curriculares para as Relações Étnico-raciais, inclusive de professores/professoras que não atualizam/observam as publicações utilizadas em sala de aula, desapercibendo-se do compromisso e ou silenciamento quanto ao tratamento a ser dado à África, aos afro-brasileiros, aos negros, enfim.

Desta feita, este trabalho de pesquisa comprometido com a formação inicial e continuada de pedagogos e pedagogas, traz um pequeno recorte sobre o tratamento das informações/conteúdos a serem dados às questões das relações étnico-raciais a partir do livro do MEC/UNESCO – História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil, por considerarmos de relevante contribuição ao olhar que os/as

pedagogos/as devem ter na infância conforme preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).

A fim de dar ênfase a tão importante iniciativa, para ilustrar, foi apresentado um mapa conceitual de acordo com a proposta do supracitado livro que elegeu duas práticas culturais, assim as denominam, a saber: o projeto griô e o projeto capoeira. Para esta pesquisa tratou-se do projeto griô por possuir possibilidades de maior facilidade de aproximação com a pesquisa em voga e por despertar no olhar da pesquisa, a necessidade de tratar do lugar de fala dessas crianças pequenas baseadas na proposta do livro já mencionado.

Quadro 2 - Mapa Conceitual

EDUCAÇÃO, ÁFRICA E HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA		
INFÂNCIA E LUTA POR DIREITOS		
ANCESTRALIDADE	CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS AFRICANAS	MEMÓRIA DA PALAVRA

Fonte: MEC/UNESCO - História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil, p. 12-16.

A Educação, África e História e Cultura Afro-brasileira são relações muito pensadas, mas não devidamente atendidas nas instituições de ensino do Brasil, quiçá, trabalhadas durante a infância, etapa primordial das descobertas existentes nas interações, socializações e na convivência com as realidades racistas ocorridas no dia a dia nas salas de aulas. As relações étnico-raciais e seu estudo é base de sustentação para o antirracismo e buscar a realização desse trabalho é tarefa inerente ao trabalho pedagógico do docente pedagogo, por ser exatamente esse profissional que se encontra na base de formação dessa importante etapa da educação básica. É preciso romper com o silenciamento sobre a importância da África e do papel desempenhado pela população afro-brasileira na formação da sociedade brasileira.

A luta travada pela educação infantil para garantir os direitos das crianças na infância tem se consolidado a partir da inserção na LDBEN/96 e por consequência das suas exigências, desdobradas na lei 10.639/03, perante a qual o CNE passou a assentar as DCNEI. Tais diretrizes se constituem um avanço imprescindível na implementação desta na educação básica e por conseguinte, na educação infantil. É preciso que os educadores da educação infantil trabalhem a temática da diversidade no sentido de, conforme a obra:

O papel da professora e do professor da educação infantil nesse processo é importantíssimo. A esses profissionais cabe a realização de práticas pedagógicas que objetivem ampliar o universo sociocultural das crianças e introduzi-las em um contexto no qual o educar e o cuidar não omitam a diversidade. (BRASIL, 2014, p. 15)

Assim, é importante enfatizar que o trabalho sobre a África e os afro-brasileiros se torna crucial neste nível de ensino e deve ser visto como um eixo norteador das práticas educativas curriculares e nas ações pedagógicas e por consequência, nas práticas sociais. De outra maneira, a luta do povo negro em ter seus direitos garantidos, inclusive de suas crianças, quanto a sua diversidade e identidade étnico-racial.

No que concerne à ancestralidade, ao que se herda dos antepassados, consistente no passado histórico dos povos atuais, há que considerá-lo como ponto de partida para que estes povos saibam de onde vieram, qual a trajetória os constituiu homens e mulheres do nosso tempo/espço. Esta trajetória é condição de identificação e de identidade e precisa que todos e todas tenham consciência histórica e cultural da nossa identidade.

Para que essa ancestralidade possa ser ainda mais sentida, percebida nas práticas pedagógicas, faz-se necessário o trabalho realizado envolvendo contação de histórias. Com elas se torna imprescindível a audição das narrativas africanas a partir de um espaço organizado para que as crianças pequenas possam ouvir fábulas, contos, mitos, provérbios etc. sobre a África e o povo afro-brasileiro, a fim de compreenderem quem foram, como contribuíram na formação do povo brasileiro e quem são os afrodescendentes renegados de toda a sorte. Quanto a memória da palavra, aí se encontra a grande questão do conhecimento na concepção do letramento.

Assim, o projeto griô para crianças de 0 a 3 anos e de 4 a 5 anos, abaixo apresentado, traz conforme obra publicada pelo MEC/UNESCO (BRASIL, 2014, p. 27), as seguintes atividades e etapas:

Quadro 3 – Proposta Do Projeto Griô

PROJETO ESPAÇO GRIÔ PARA CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS	
ATIVIDADES	ETAPAS
Ancestralidade	Etapa 1: Quem é?
	Etapa 2: Minha família
	Etapa 3: Ouvindo vozes familiares
	Etapa 4: Exposição das famílias
Contação de histórias africanas	Etapa 1: Bichos por toda parte
	Etapa 2: Ouvindo histórias
	Etapa 3: Histórias contadas pelas famílias
	Etapa 4: Festa dos bichos

Fonte: MEC/UNESCO - História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil, p. 26

Quadro 4 – Proposta Do Projeto Griô

PROJETO ESPAÇO GRIÔ PARA CRIANÇAS DE 4 A 5 ANOS	
Atividades	Etapas
Ancestralidade	Etapa 1: Com quem vivemos?
	Etapa 2: Quem são nossos ancestrais?
	Etapa 3: Nossas famílias
	Etapa 4: A árvore da vida
	Etapa 5: Nossas origens
Contação de histórias africanas	Etapa 1: Ouvindo histórias
	Etapa 2: Lendo histórias
	Etapa 3: Vozes e histórias das famílias
	Etapa 4: Máscaras de bichos
	Etapa 5: Pequenos griôs e griotes
A memória da palavra	Etapa 1: Os nomes têm histórias e significados
	Etapa 2: Palavras africanas na nossa língua: de onde vieram?
	Etapa 3: Palavras africanas: o que conhecemos?
	Etapa 4: Um tesouro de palavras

Fonte: MEC/UNESCO/História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil, p. 27

Os fios das tecituras apresentadas no quadro acima demonstram uma sincronia entre as etapas, considerando, inclusive, a harmonia entre as atividades delineadas para as diferentes fases cronológicas das crianças. Ademais, por ser organizado em formato de projeto, traz em sua composição um diálogo com a diversidade tecendo possibilidades de aprendizagem significativa e de transposição didática do conhecimento a ser trabalhado.

Ao abordar as múltiplas dimensões do conhecimento de si e do outro e ainda de outros contextos através da ludicidade, imaginação, no desenvolvimento da corporeidade, de novos conceitos, ideias, palavras baseadas na diversidade cultural e na linguística, este projeto propõe referenciar uma concepção de mundo e de ser humano.

No que tange ao ensino fundamental I - séries iniciais, com início para crianças a partir dos seis anos de idade, se constitui como etapa principal e indispensável na formação integral para as fases da adolescência, juventude e adulta. Considerado um dos mais importantes dentro dos níveis de ensino da educação básica, regulado em sua estrutura e funcionamento desde o MEC até os Conselhos Municipais de Educação, é considerado a pedra angular pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, dada a sua indiscutível relevância.

A fim de debater e orientar uma discussão para a realização que vai desde a postura do professor (a) pedagogo (a) na formação dos estudantes das séries iniciais no ensino fundamental I até a participação da comunidade, optou-se por trazer a proposição da obra – Os Indicadores da Qualidade na Educação – Relações Raciais na Escola: antirracismo em movimento - os quais integram a coleção de materiais Educação e Relações Raciais: apostando na participação da comunidade escolar (2013), lançada numa parceria entre a Ação Educativa, Ministério da Educação – MEC; Ministério da Igualdade Racial – MIR; Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF; Secretaria de Educação, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, Projeto Sistema Educacional Transformadora Antirracista – Projeto SETA.

É importante aqui destacar que os indicadores apontam o quanto a lei 10.639/2003 está ou não sendo validada nas instituições de ensino e o quanto estas instituições estão implicadas ou não no fomento de uma educação antirracista. Neste sentido, torna-se vital a compreensão desse cenário para a compreensão da qualidade da educação ofertada aos estudantes quanto a democratização do processo educativo amparando e atendendo aos anseios por justiça social tendo em vista a equidade para a promoção da qualidade de vida de todos os envolvidos no processo de escolarização e, por consequência, da cidadania.

“Para avançarmos na qualidade, é necessário apostarmos na participação efetiva, no fortalecimento da gestão democrática, na ampliação da roda de diálogo, na multiplicação das vozes no debate público, que expressem a diversidade. Uma participação pensada

como formação de uma cultura democrática e que não tolere as desigualdades. Uma participação como fator de controle social e de aprimoramento das políticas e como estímulo à demanda social e por direito humano educação de qualidade.” (CARREIRAS, 2023, p. 17-20)

A qualidade na educação perpassa por um conjunto de ações constantes e comprometidas com uma educação e um ensino que promovam relações étnico-raciais no contexto de cada um, do porteiro ao gestor(a), todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem deve estar imbuídos na formação das ações transformadoras que modifiquem os contextos racistas nas instituições de ensino desse país.

A fim de enfrentar os desafios cotidianos para a construção da educação antirracista que deem enfrentamento ao racismo e a outras discriminações com a valorização das pessoas negras, independentemente de sua classe social, compete a escola, gestores, professores, técnicos, merendeiros, porteiros, enfim, todos e todas que compõem os participantes ativos no processo de ensino-aprendizagem de uma escola que promova a gestão democrática da escola.

No quadro abaixo, retirado do livro Indicadores da Qualidade na Educação - Relações Raciais na Escola: antirracismo em movimento, os quais entrelaçados entre si, tratam de forma sistêmica as sete dimensões com os seus respectivos indicadores que trabalham sistematicamente e contribuem significativamente para uma educação antirracista.

O livro acima citado é uma edição atualizada enquanto metodologia de autoavaliação participativa escolar, comprometida com a LDB e com a celebração dos 20 anos da Lei 10.639/2003 como conquista da luta histórica do Movimento Negro.

Quadro 5 – Quadro Sintético dos Indicadores da Qualidade Relações Raciais na Escola:
Antirracismo em Movimento

QUADRO SINTÉTICO DOS INDICADORES DA QUALIDADE RELAÇÕES RACIAIS NA ESCOLA: ANTIRRACISMO EM MOVIMENTO

DIMENSÃO	INDICADORES
1. Atitudes e relacionamentos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Intervenção imediata contra xingamentos, piadas e apelidos discriminatórios 2. Quebra de silêncio e mudança de olhares para desnaturalizar o racismo 3. Distribuição de afeto e atenção, e fortalecimento de relações de amizade 4. Reconhecimento do corpo e da estética (beleza) negra 5. Abordagem da indisciplina, sem exclusão 6. Construção positiva do pertencimento racial 7. Valorização das meninas e mulheres negras 8. Democratização do acesso aos lugares de poder 9. Superação do racismo religioso e a garantia de uma educação laica
2. Currículos e proposta político-pedagógica	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conhecimento de leis e documentos oficiais sobre educação e relações raciais 2. Organização do projeto político-pedagógico (PPP) 3. Garantia de espaço para planejamento coletivo 4. Inserção e abordagem de conteúdos sobre história e cultura africana e afro-brasileira 5. A sala de aula como espaço estratégico para uma educação antirracista
3. Recursos didáticos e paradidáticos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Existência de recursos didático-pedagógicos na escola 2. Usos dos recursos didático-pedagógicos na comunidade escolar 3. Organização e circulação dos recursos na escola 4. Manutenção e ampliação do acervo
4. Acesso, permanência e sucesso na escola	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pensando estudantes por inteiro 2. Acompanhamento das faltas dos alunos e enfrentamento da evasão 3. Uso de dados de avaliações oficiais sob recortes cor/raça 4. Realização de avaliação diagnóstica e monitoramento da aprendizagem do aluno 5. Atenção e valorização das potencialidades dos alunos 6. Atenção às necessidades educativas da comunidade
5. A atuação das profissionais de educação	<ol style="list-style-type: none"> 1. Consciência da própria identidade racial 2. Enfrentamento da discriminação entre profissionais de educação 3. Melhoria das condições de trabalho e de formação 4. Investimento no educador(a) pesquisador(a) 5. Fortalecimento do trabalho coletivo 6. Reconhecimento dos/as profissionais que atuam em diferentes espaços da escola
6. Gestão democrática	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fortalecimento da relação com a família 2. Democratização das instâncias de participação e de tomada de decisão 3. A democratização da informação na escola e na comunidade.
7. Para além da escola: a relação com o território	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aprofundamento da relação com a comunidade 2. Fortalecimento da escola como parte da rede de proteção 3. Divulgação de equipamentos e políticas públicas para a comunidade 4. Enfrentando a segregação racial: o direito a circular pela cidade, campo e por territórios diversos.

Fonte: livro Indicadores da Qualidade na Educação – relações raciais na Escola, p. 93.

O conjunto de indicadores propostos tem também parceria com o UNICEF, SECADI, MEC, MIR e Projeto SETA, para dimensionar a qualidade das relações étnico-raciais, apresenta proposições necessárias para a implementação do debate e combate ao racismo. Buscar atender às dimensões apresentadas nos indicadores da qualidade dessas relações é essencial para que o reconhecimento desses sujeitos seja alcançado através da superação das desigualdades e discriminações.

4. TRILHAS DO PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo, apresenta-se o percurso metodológico da pesquisa a partir do tipo de pesquisa enquanto prática, com abordagem qualitativa, considerando dados relevantes na coleta e análise. Com objetivos de natureza exploratória e explicativa, compõe com a pesquisa-ação e a pesquisa de intervenção, as concepções basilares dessa investigação. Os dados coletados a partir do estado da arte, da pesquisa bibliográfica e documental e da pesquisa-ação trouxeram elementos relevantes para a construção do percurso metodológico a partir de Minayo (2007), Bardin (2011), Pereira (2019), Prodanov e Freitas (2019), através das interfaces encontradas para a sustentação do escopo teórico e a realização da pesquisa que subsidiou as relações metodológicas. Da construção formativa desenvolvida nos ateliês formativos pedagógicos durante a intervenção, obteve-se como resultado a produção do boletim informativo digital como produto final.

4.1 Tipologia da Pesquisa e a Ênfase na Pesquisa Qualitativa

A ciência exige conhecimento científico e este há mais de 400 anos é conquista da humanidade. O conhecimento exige rigor, objetividade. Assim, a ciência e o conhecimento produzido por ela possuem valores cognitivos, éticos e políticos. Desta feita, segundo Demo (2013, p. 29) “Por tais razões, uma pesquisa necessita mapear o seu delineamento. Tal delineamento requer a utilização de método e este exige o uso de metodologia e técnicas apropriadas”. E, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação.

O lócus da investigação para o desenvolvimento da pesquisa foi o Departamento de Educação de uma universidade pública multicampi baiana em parceria entre o Território do Sisal e o Território Itaparica, que abriga o curso de Pedagogia, local de

atuação de trabalho da pesquisadora, há 29 anos em efetivo trabalho docente, atrelado ao curso de Pedagogia.

Assim, tem razão Minayo (2007, p. 16), quando diz: “é a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo”. Portanto, sendo o racismo um problema da vida prática, social, da ordem do dia, eis a razão de se pesquisar sobre ele, fruto da vida real.

Para Prodanov e Freitas (2013, p. 48), a pesquisa científica “é uma atividade humana, cujo objetivo é conhecer e explicar os fenômenos, fornecendo respostas às questões significativas para a compreensão da natureza” e, nesse sentido, esse conhecimento produzido tem que ser de procedimento sistemático, crítico, reflexivo.

Minayo (2007, p. 21), diz que a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social”.

Neste trabalho, a pesquisa aplicada referênciava a produção do conhecimento e a possibilidade de mudança social, através de uma perspectiva interventiva (Pereira, 2019). Daí a abordagem qualitativa para Macedo, Galeffi e Pimentel (2009, p. 27), “[...] deve compreender em uma unidade nova o passado, o presente e o futuro dos indivíduos, das sociedades e das espécies (incluindo-se a humana), como campo de cultivo do presente vivo e ofertado ao tempo futuro em sua salutar destinação”, ou seja, tratar da relação de domínio dos significados. Não apenas os significados que transitam nas formas de dizer o que é conhecido, que manifesta conceitos, mas também os sentidos e ideias que compõem as muitas camadas de cada palavra, das informações e interações com e dos informantes da pesquisa.

Constituirão o corpo de informantes colaboradores, os estudantes do curso de Pedagogia a partir do 7º e 8º semestre, com 7 a 8 estudantes que já tenham cumprido o componente curricular História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, cursado no 4º período e que atendam aos critérios para participação na pesquisa, seja como cotista, pardo, preto e tenha engajamento e motivação, considerando que esses atores estão envolvidos com a questão e que se encontram também em participação com projetos de pesquisa, iniciação científica, publicação, enfim, que estejam atrelados com a causa antirracista, razão do engajamento da pesquisadora, atrelados aos objetivos que a pesquisa propôs. Para alavancar o desenvolvimento da pesquisa, a fim de fomentar junto aos seus colaboradores os trabalhos com a mesma, a pesquisadora

criou os ateliês formativos pedagógicos I, II e III, com percursos formativos para a coleta de dados e apresentação dos resultados.

A ênfase na pesquisa qualitativa se identifica com a finalidade humana que a pesquisa qualitativa assume ao caminhar voltada para a realidade e com ela desvelar verdades outras sobre determinada realidade. Nesse sentido, esta pesquisa se assenta na condição qualitativa pela natureza dos dados coletados, pelo tamanho da amostra, mediante os instrumentos de pesquisa e o escopo teórico utilizado pela investigação. Uma pesquisa para formação humana, interventiva e social, razão desse estudo.

Da natureza aplicada em acordo com a abordagem qualitativa, permitiu entender as narrativas subjetivas que compuseram as vazões do fenômeno estudado, a fim de cumprir o rigor da investigação, que os alerte para novas concepções ontológicas no sentido de compreender a condição histórica do indivíduo e suas relações com a sociedade e espécie, elucidando a gênese e a compreensão e a autocompreensão de sua história. (Macedo, Galeffi e Pimentel, 2009).

Uma pesquisa precisa de combinações em sua organização para se constituir. Desta forma, essa investigação possuiu em caráter de construção, misturar-se à pesquisa de intervenção, por relacionar, entre outros, a práxis na produção de conhecimento e como princípio investigativo conforme Pereira (2019), assume a realidade educativa na intenção de estudar o seu desenvolvimento como fenômeno educativo e social.

Portanto, ainda destaca Pereira (2021, p. 37) “uma pesquisa empenhada com a mudança radical das práticas educativas escolares e não escolares, que se corporificam na relação ensino-aprendizagem, na gestão curricular e educacional, na profissionalidade docente e de educadores, na educabilidade discente e dos demais trabalhadores da educação”. Daí a contribuição que este tipo de pesquisa traz a essa investigação quanto a práxis e avaliação de uma prática educativa com fins de modificação nas atitudes profissionais e escolares de estudantes graduandos e futuros educadores. A práxis em ação nas relações das práticas educativas e sociais entre o apreendido na universidade e o vivido na escola: a práxis em movimento.

Para a definição quanto aos objetivos da pesquisa, adotou-se a pesquisa de natureza exploratória e explicativa, haja vista a primeira conceder maior familiaridade com o problema e a segunda estruturar-se, segundo Pereira (2019, p. 26), em uma “descrição densa e detalhada do objeto”. Estas pesquisas possuem juntas elementos

essenciais para a definição dos objetivos. Quanto aos procedimentos, a pesquisa documental trouxe a concepção adequada, conforme Pereira (2019) para busca de informações que explicitem determinados fenômenos.

A pesquisa-ação está na construção dessa pesquisa, a fim de juntamente com a pesquisa bibliográfica e a interventiva, compor a estruturação desse trabalho. Picheth *et ali* (2016), afirmam que a pesquisa-ação em princípios intervencionistas reparte do princípio de participação entre pesquisador e sujeitos participantes da pesquisa. É nesse propósito que entendemos a necessidade de trazer a pesquisa-ação no contexto desse trabalho, o que nos permite pensarmos juntos e partilharmos de ideias e concepções tecendo as teias que trouxeram organização e clareza a esta pesquisa.

A pesquisa de intervenção se pautou em tratar dos estudos das temáticas propostas no quadro resumo exposto dos ateliês formativos pedagógicos a partir da p. 92 - Quadro 8 – Práticas Interventivas com as quais a intervenção tomou forma e foi tratada junto aos informantes da investigação.

Faz-se necessário dizer também, o quanto para Picheth *et ali* (2016), “na metodologia da pesquisa-ação, o pesquisador é o responsável por incitar a reflexão, e tal reflexão inicia-se também de forma abstrata”. Nos ateliês formativos pedagógicos, partimos do estudo e da problematização para junto com os participantes, levá-los a pensar que proposições e ou soluções apresentariam para tal problema.

Essas ações interessam aos resultados dessa pesquisa e trazem perspectivas futuras de que novos olhares e formas de desenvolver uma educação e um ensino antirracista possam ser cimentados na ação social dos espaços hodiernos nos quais devem atuar. Para isso será necessário observar como a Pedagogia é experienciada pelos autores envolvidos, a saber: docentes e discentes.

Quanto aos procedimentos, a pesquisa documental, conforme Pereira (2019, p. 27) é a “análise de documentos em busca de informações que explicitem determinados fenômenos”. Ou seja, a pesquisa documental trouxe informações novas, a partir de documentos, enquanto instrumentos que nortearam o desenvolvimento da pesquisa. Foram analisados alguns documentos relacionados à legislação do Brasil e com maior ênfase a da Bahia e a normatização legal.

Para esta investigação foram consultadas diretrizes, pareceres, PPP do curso de Pedagogia (2008) e PPC de Pedagogia (2021). Por se constituir em estratégia metodológica eficaz para o desenvolvimento, organização e planejamento dessa

pesquisa, por tais razões, a pesquisa documental trouxe concepção adequada para compor junto com outros tipos de pesquisa, o desenvolvimento dessa investigação.

Na tabela abaixo, segue o rol de documentos que foram consultados para o estudo do arcabouço teórico acerca do curso de Pedagogia, conforme segue:

Quadro 6 – Resoluções, Pareceres E Projetos
Do Curso De Pedagogia

RESOLUÇÃO PARECER PPP	OBJETIVO
Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 1, de 15 de maio de 2006	Tratar das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso Licenciatura em Pedagogia – DCNCLPe
Resolução CNE/CP nº 2/2015	Definir as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura)
Parecer 251/62	Formar de bacharéis em Pedagogia
Parecer 252/69	Abolir o bacharelado, mudou o currículo e limitou o curso à licenciatura
Parecer nº 3 do CNE/CP de 10 de março de 2004	Instituir Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
Parecer do CNE/CP (Conselho Pleno) nº 5/2005	Instituir Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura.
Parecer CNE/CP nº 3/2006	Reexaminar do Parecer CNE/CP nº 5/2005
PPP/2008	Analisar a ementa do componente curricular História e Cultura Afro-brasileira e Indígena
PPC/2020	Analisar a ementa do componente curricular História e Cultura Afro-brasileira e Indígena

Fonte: elaborado pela pesquisadora/2024

Neste sentido, a pesquisa documental ao abarcar desde as leis que garantem e enfatizam o ensino das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras, perpassando pelas políticas públicas de ações afirmativas de uma universidade pública, consolidou o resultado do estudo realizado.

Em uma pesquisa se utiliza métodos com os quais se procede para alcançar os objetivos. Comumente, utilizam-se técnicas de procedimento para que se possa atingir de maneira prática a coleta de dados. Nessa pesquisa, recorreremos a técnicas utilizadas com os participantes a fim de coletar informações sobre como pensam os contextos educacionais acerca da atuação que davam e ou darão nos processos de

ensino-aprendizagem. Conforme Lakatos e Marconi (1992, p. 107), “técnicas são consideradas um conjunto de preceitos ou processos de que se serve uma ciência; são, também, a habilidade para usar esse conjunto de preceitos ou normas, na obtenção de seus propósitos. Correspondem, a parte prática da coleta de dados”. Enquanto instrumentos para procedimentos de pesquisa, as técnicas nos validam o desenvolvimento da pesquisa documental direta intensiva quanto a entrevista e documentação direta extensiva quanto ao uso do questionário com os docentes. Na primeira, adquirimos a informação desejada e, no segundo, adquirimos respostas mediante questões reportadas ao participante, nesse caso, aos docentes.

4.2 Instrumentos e coleta de dados

Quanto aos instrumentos, procedimentos e técnicas para a obtenção dos dados, inicialmente foram realizadas investigações sobre as produções acadêmicas vinculadas à temática estudada, considerando sua pertinência, proporção de estudos e valoração diante da sociedade atual.

Partiu-se de pesquisa bibliográfica na qual se constitui em pesquisa que se caracteriza como documentação indireta, em fontes de informações que conforme Lubisco e Vieira (2019, p. 33), o “objetivo é identificar o que já foi produzido sobre determinado assunto e, assim, buscar apoio para a argumentação a ser usada” Assim, se iniciarão os passos para sua definição que devem ser rigidamente percorridos.

Quanto às técnicas de coleta de dados a partir dos estudos do material bibliográfico, recorreu-se a fichamentos, resumos, análise e interpretação textual da literatura investigada.

Nesta pesquisa, deu-se ênfase àquelas realizadas na região Nordeste, com o fim de se realizar um recorte dessas investigações, o qual permitiu compreender o ineditismo desta investigação.

4.2.1 Estado da Arte e a pesquisa bibliográfica

Com o estudo do tipo Estado da Arte, o qual permite mapear produção acadêmica existente nos catálogos de universidades e órgãos do governo federal. Desta feita, a presente investigação possui uma aproximação às referências e temáticas no campo de estudos que orienta esta pesquisa, com a pesquisa de Ferreira

(2018) pela UNILAB ao discutir as perspectivas de racismo e as práticas de seu enfrentamento sob a perspectiva dos sujeitos curriculantes (estudantes e docentes).

Os resumos constantes nas produções acadêmicas resultam da busca de estudos sobre a temática em tela, a partir dos últimos cinco anos, a partir de 2016, ressaltando o ano, classificação, autor, título, universidades públicas, programa, objetivo do estudo e metodologia dos trabalhos já realizados em dissertações e teses e que estão publicados no banco de dados no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES, na área das Ciências Humanas a partir das expressões história e cultura africana; afro-brasileira; Lei 10.639/03; racismo, relações étnico-raciais e ações afirmativas. Na busca realizada, encontramos 2.123 trabalhos pertencentes a região Nordeste, por ser esta região a que merece destaque no nosso compromisso com uma educação antirracista enquanto nordestinos atrelados a uma visão de população analfabeta e classificados como “passa fome”.

Assim, esta pesquisa se entrelaça com as vivências experienciadas nas pesquisas apresentadas no quadro do Estado da Arte: Lauria (2016), Jesus (2017), Ferreira (2018), Carvalho (2020), Teixeira (2021), Fernandes (2021), Silva (2021), Carlos (2021), Souza (2021), Queiroz (2021). Os dez estudos de uma maneira geral contribuíram para a produção do conhecimento, reunindo em suas discussões, estratégias importantes para o desenvolvimento desse projeto de pesquisa e da sua importante relevância no pensar e executar as relações que envolvem as questões raciais na universidade/escola e em favor da luta antirracista.

É imprescindível perceber as condutas, desnaturalizar as práticas criminosas racistas, analisar os papéis que a educação desenvolve e está envolvida nas escolas, nas instituições de ensino superior e nas relações sociais de todo o tipo.

A pesquisa alcançada pelo Estado da Arte foi interligada e alargada através da pesquisa bibliográfica a qual propõe o levantamento e a fundamentação das bases teóricas que sustentaram o escopo teórico do percurso estudado na literatura. Este levantamento partiu dos teóricos que analisam as concepções e ideias que sustentaram a realização da pesquisa.

Outro imprescindível instrumento utilizado foi a entrevista por apresentar, conforme Minayo (2007), uma ampla comunicação verbal e por proporcionar coleta de informações pertinentes para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Quanto a sua forma de organização, foi definida a entrevista estruturada com os discentes, uma vez que esta concilia perguntas abertas a fim de compreender as percepções destes, o que permite ao entrevistado narrar, dissertar sobre suas possíveis implicações com a temática da pesquisa.

Na pesquisa qualitativa, a entrevista enquanto uma técnica eficaz permite que o entrevistado apresente condutas, sentimentos e ou fatores que influenciam as ações sobre determinado contexto. Para Minayo (2007), a entrevista se constitui como conversa com finalidade e organização.

Assim, foi organizada a entrevista semiestruturada no formato de questionário, por questões de disponibilidade dos docentes que ministraram e ou ministram o componente História e Cultura Afro-brasileira e Indígena e que desejassem participar da pesquisa, mediante assinatura do TCLE. Enquanto técnica, o questionário, segundo Aragão e Neta (2017), “se caracteriza por um conjunto de perguntas dirigidas ao(s) provável(eis) informante(s), que pode ser enviado ao respondente com prazo certo de devolução ao coordenador da pesquisa”. Ao conter questões abertas, permitiu maior flexibilidade de fala escrita e de reflexão sobre as questões solicitadas convergindo, assim, para que no seu tempo e modo, pudesse o docente discorrer as suas percepções.

Após a organização do levantamento do estado da arte e dos estudos bibliográficos, teve início a estruturação dos ateliês e da apresentação da pesquisa/objeto de estudo e assim a adesão livre e ou por convite para os que são engajados com a causa antirracista.

Quadro 7 – Estado da Arte

ESTADO DA ARTE							
ANO	CLASSIFICAÇÃO	AUTOR	TÍTULO	UNIVERSIDADE	PROGRAMA	OBJETIVO DO ESTUDO	METODOLOGIA
2016	Dissertação de Mestrado	Mariano Paganini Lauria	O direito fundamental à igualdade na perspectiva da antidiscriminação racial: para além do mandado constitucional expreso de criminalização do racismo	Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Programa de Pós-Graduação em Direito PPGD	Analisar o desenvolvimento no processo dogmático de concretização constitucional do direito à igualdade, na perspectiva da antidiscriminação racial para, logo após, apontar caminhos teóricos aptos a propiciar avanços em tal temática.	Documental e análise de conteúdo.
2017	Dissertação de Mestrado	Lais Gonçalves de Jesus	Racismo e subjetividade: o desenlace social da subjetividade dos indivíduos negros	Universidade Federal de Pernambuco	Programa de Pós-Graduação em Serviço Social	Refletir sobre os impactos do racismo na subjetividade dos indivíduos negros, a partir das relações sociais estruturadas pelas desigualdades raciais.	Etnografia
2018	Tese de doutorado	Michele Guerreiro Ferreira	Educação das relações étnico-raciais e prática curricular de enfrentamento do racismo na UNILAB	Universidade Federal de Pernambuco	Centro de Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação curso de doutorado	Compreender as concepções de racismo e as práticas de seu enfrentamento sob a perspectiva dos sujeitos curriculares (docentes e discentes).	Documental e análise de conteúdo.
2020	Dissertação de Mestrado	Daniela Melo da Silva Carvalho	A escola no enfrentamento ao racismo.	Universidade Federal de Sergipe - UFS	Programa Psicologia (27001016022P0)	Analisar o papel da escola no enfrentamento ao racismo	Documental
2021	Dissertação de Mestrado	Gilsaria de Jesus Teixeira	Educação antirracista: um estudo comparativo nos cursos de graduação da Faculdade de	Universidade Federal do Sul da Bahia	Programa Ensino e Relações Étnico-Raciais (29007003004P0)	Investigar se existe racismo numa instituição privada de ensino superior da cidade de Itabuna.	Documental

			Tecnologia e Ciências de Itabuna.				
2021	Dissertação mestrado	Ademarlon Felix Fernandes	Enunciando as diferenças: desconstruindo preconceitos e intolerâncias na sala de aula a partir do audiovisual	Universidade Federal do Rio Grande do Norte/Mestrado profissional	Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Ensino de História (31001017155P1)	Compreender por meio de uma breve contextualização histórica, o percurso da construção das desigualdades étnico-raciais em nosso país, bem como contribuir para a discussão sobre a superação de relações de preconceito e discriminação racial, que vêm sendo realizadas no âmbito da academia e na sociedade civil.	Etnográfica
2021	Dissertação mestrado	Rozemberg Guimaraes Silva	Currículo de formação da Polícia Militar da Bahia e racismo institucional: um estudo sobre as presenças e ausências da discussão étnico-racial	Universidade Federal do Sul da Bahia	Programa Ensino e Relações Étnico-Raciais (29007003004P0)	Analisar o currículo do curso de formação destes profissionais policiais militares com foco na identificação de debates sobre as relações étnico-raciais no país.	Documental e análise de conteúdo
2021	Dissertação mestrado	Kathleen Caroline de Lima Carlos	Análise de redes sociais e crenças sobre o preconceito e a discriminação racial no Brasil: um diálogo possível	Universidade Federal de Alagoas	Programa Psicologia (26001012032P2)	Analisar as crenças relacionadas ao preconceito e a discriminação racial nas redes sociais online (RSO) no contexto brasileiro.	Documental e análise de conteúdo.
2021	Dissertação mestrado	Carlos Cesar Pereira de Sousa	A Lei N° 10.639/2003 e a história ensinada no cotidiano da sala de aula da E. E. M. dona Antônia Lindalva de Moraes em Milagres-CE (1996/2018)	Universidade Regional do Cariri	Programa Ensino de História (31001017155P1)	Compreender como ocorreu a inserção dos estudantes negros no ensino público no período de 1996 a 2020, tomando como base a Lei n° 9394/1996, a Lei n° 10639/2003, o Parecer CNE/CP n.º 3, de 10 de	Documental e análise de conteúdo.

						março de 2004 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais	
2021	Dissertação mestrado	Jeuede Eufrazio Araujo de Queiroz	A aplicabilidade da Lei 10.639/03 no processo de construção identitária numa escola quilombola em São José da Tapera-Alagoas.	Fundação Universidade Federal de Sergipe	Ensino de História (31001017155P1)	Analisar a aplicação da Lei 10.639/2003 e suas contribuições para a formação da identidade e cultura de alunos da Escola Estadual do Caboclo em São José da Tapera – AL	Pesquisa documental e narrativa/Análise de conteúdo

Fonte: elaborado pela pesquisadora/2022

É imprescindível perceber as condutas, desnaturalizar as práticas criminosas racistas, analisar os papéis que a educação desenvolve e está envolvida nas escolas, nas instituições de ensino superior e nas relações sociais de todo o tipo.

4.3 A pesquisa de intervenção

A pesquisa científica precisa intervir com a realidade social a fim de trazer novas colaborações e contribuições com o fito de proporcionar mudanças no cenário com o qual interagi no seu processo de intervenção.

Segundo Damiani (2013) *et al*, as pesquisas do tipo intervenção pedagógica têm como finalidade contribuir para a solução de problemas práticos e enquanto instrumento participativo que beneficia a construção de uma prática diagnóstica entre os participantes.

A pesquisa de intervenção legitimada na pesquisa social é condição única para oficializar a pesquisa aplicada. Desta forma, os métodos da pesquisa de intervenção possuem metodologias em que as ações educativas e formativas são seus objetos de estudos, conforme Pereira (2019), ao tempo em que contempla o estudo das problemáticas demandadas nas instituições em que seus pesquisadores estão inseridos.

Nota-se que a organização da pesquisa de intervenção como pesquisa em educação está na construção do seu objeto de pesquisa, nas suas abordagens epistemológicas e seus determinantes e nas teorias da educação e métodos de pesquisa, perpassando pelas implicações desse método na estruturação da proposta de intervenção.

Uma pesquisa precisa de combinações em sua organização para se constituir. Desta forma, essa investigação possuiu em seu caráter de construção, recorrer a pesquisa de intervenção, por ela relacionar, entre outros, a práxis na produção de conhecimento e como princípio investigativo, conforme Pereira (2019), assume a realidade educativa na intenção de estudar o seu desenvolvimento como fenômeno educativo e social e, portanto, ainda destaca Pereira (2021, p. 37).

Uma pesquisa empenhada com a mudança radical das práticas educativas escolares e não escolares, que se corporificam na relação ensino-aprendizagem, na gestão curricular e educacional, na

profissionalidade docente e de educadores, na educabilidade discente e dos demais trabalhadores da educação.

Dá a contribuição que este tipo de pesquisa traz a essa pesquisa quanto a práxis e avaliação de uma prática educativa com fins de modificação nas atitudes profissionais e escolares de estudantes graduandos e futuros educadores. A práxis em ação nas relações das práticas educativas e sociais entre o apreendido na universidade e o vivido na escola, é a práxis em movimento.

Ela é muito importante na tecitura do saber-fazer docente, nos seus processos de formação e da sua prática profissional e de intervenção que, segundo Pereira (2021, p. 27) se define pela “execução e avaliação de uma prática pedagógica com fins à mudança de atitude profissional e escolar.” Desta feita, ela estabelece os liames necessários para a realização desta investigação, corroborando com o desenvolvimento e caráter do mestrado profissional.

Para finalização da investigação, recorreu-se à metodologia de análise de conteúdo que, de acordo com Gomes (2007, p. 84) “através da análise de conteúdo, podemos caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado”. Com esta condição, houve momentos profícuos de análise e reflexão acerca dos conteúdos manifestos trazidos pelos estudos nos ateliês formativos pedagógicos.

Bardin (2011), enfoca que a AC é um conjunto de técnicas de análises de múltiplas formas de comunicações. Deste modo, faz-se mister tratar das fases da AC na perspectiva de Bardin (1977) para quais se contemplam: 1) *a fase da pré-análise*: constitui-se na sistematização das ideias iniciais a fim de se esquematizar um plano de análise e compor o corpus da pesquisa. Esse processo ajuda ao pesquisador ter uma visão inicial do contexto estudado, nessa fase foi organizado o sumário, a busca de referências e a revisão da literatura, a fim de coleta de material para posterior análise; 2) *a exploração do material*: administração da técnica sobre o corpus, ou seja, é o momento de codificação do material recolhido da ação, em que acontece o recorte das unidades de registro e de contexto. Com esta fase há uma organização dos dados brutos em codificação de palavras, temas, contextos etc., para se chegar à categorização.

Essa etapa tem importância decisiva na estruturação dos dados da pesquisa e permite entender as inferências contidas no texto após a transcrição dos áudios. 3)

Tratamento dos resultados obtidos e interpretação: síntese e seleção para partir deste para as inferências em que se tem o controle da interpretação a fim de comunicar o resultado das análises..

Para responder a análise e discussão dos resultados, a partir das fases estabelecidas ao se esquematizar um plano de análise, a codificação do material recolhido da ação e a interpretação dos dados obtidos para comunicar os resultados, foi elaborado o produto final no formato de boletim informativo digital, com vistas a suscitar debates e discutir orientações para a promoção de uma educação antirracista.

Após essas etapas, realizaram-se os encontros nos ateliês formativos pedagógicos. O ateliê formativo pedagógico é um dispositivo de formação, inspirado nas concepções de ateliês biográficos de Delory-Momberger (2006), os quais podem ser aplicados tanto por universitários como para profissionais a fim de que possam se inscrever em ações de orientação ou reorientação profissionais, promovendo a escuta e a circulação das ideias através de dinâmicas que favoreçam a conversação. Serão baseados no respeito e na consideração e participação dos envolvidos para que se sintam confiantes e seguros, para emissão da sua voz foi utilizada a gravação em áudios das respostas emitidas pelos participantes.

Estes ateliês foram realizados a cada 20 dias, com duração de 2 horas e 30 minutos com agenda previamente marcada e acertada com os colaboradores. A realização destes requer um diagnóstico prévio, já coletado na reunião para apresentação da pesquisa e da entrevista semiestruturada. Deu-se sequência com os encontros formativos a fim de promover estudos formativos e registros resultantes das construções realizadas nos ateliês formativos pedagógicos, com o fim de produzir os escritos a serem publicados em um boletim informativo digital.

Foram realizados quatro (04) ateliês pedagógicos com os estudantes do curso de Pedagogia ao tempo em que estes foram parte fundamental na coleta de dados para a investigação atingir seus objetivos, inclusive, a realização do produto final, o boletim informativo digital.

Após as transcrições dos áudios coletados nos encontros dos ateliês, cumpridos fidedignamente os passos para este momento, passa-se a categorização para explicitar por quais caminhos a pesquisa trilhou.

4.4 Ateliês formativos pedagógicos: breves considerações

A intervenção ocorreu mediante os ateliês formativos pedagógicos, assim denominados, em inspiração aos ateliês didáticos de D'Ávila (2018), os quais se constituem em poderoso dispositivo de pesquisa-formação e nos ateliês biográficos de Delory-Momberger (2006) enquanto dispositivo formador que considera as histórias de vida contingenciadas no pretérito, no presente e no futuro e visa emergir seu projeto pessoal e profissional. Assim, a partir da capacidade formativa dos ateliês, vivenciou-se encontros temáticos nos ateliês formativos pedagógicos I, II e III, a fim de avaliar a experiência vivenciada no componente curricular do ensino da História e Culturas Afro-Brasileira e Indígena em seu potencial de interferência nas possíveis atitudes racistas, presentes em estudantes do curso de Pedagogia, como também nas narrativas colonizadoras que sustentam o racismo estrutural.

O desenvolvimento desses ateliês foi pautado em encontros organizados pela pesquisadora com datas e horários previamente combinados. O primeiro encontro foi realizado em julho de 2023, após aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética sob nº nº 6.100.947. Neste encontro houve a apresentação do projeto de pesquisa e a partir dele o quadro sintetizado dos possíveis ateliês formativos pedagógicos a serem realizados. Aconteceu ainda a leitura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE, e após os questionamentos, elucidações e aceitação por parte dos colaboradores da pesquisa, efetuando-se a assinatura.

Quanto a organização da pesquisa de intervenção como pesquisa em educação está na construção do seu objeto de pesquisa, nas suas abordagens epistemológicas e seus determinantes e nas teorias da educação e métodos de pesquisa, perpassando pelas implicações desse método na estruturação da proposta de intervenção.

Como produto da pesquisa foi produzido um boletim informativo digital sobre as histórias e culturas africanas, uma ferramenta extremamente eficiente, que permite diferentes abordagens e enquanto fruto das contribuições e dos resultados das escritas produzidas pelos estudantes das reflexões resultantes das formações nos ateliês pedagógicos.

Neste sentido, para o desenvolvimento da pesquisa recorreu-se a pesquisa documental, que abarca desde as leis que garantem e enfatizam o ensino das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras, perpassando pelas políticas públicas de ações afirmativas de uma universidade pública. de intervenção que, segundo Pereira (2021, p. 27) que se define pela “execução e avaliação de uma prática pedagógica com fins à mudança de atitude profissional e escolar.” Desta feita, ela estabelece os liames

necessários para a realização deste projeto de pesquisa, corroborando com o desenvolvimento e caráter do mestrado profissional.

Os instrumentos que nortearão o desenvolvimento da pesquisa através da pesquisa documental, inicialmente, por se constituir em estratégia metodológica eficaz para o desenvolvimento, organização e planejamento. Foram analisados alguns documentos relacionados à legislação do Brasil e a normatização legal dos Projetos Pedagógicos do curso de Pedagogia de uma universidade pública multicampi, mais precisamente, em seu Departamento de Educação, no curso de Pedagogia.

Os Ateliês Formativos Pedagógicos tiveram como objetivos promover o estudo sobre a história e cultura africana e o seu papel no combate ao racismo a fim de que os estudantes do curso de Pedagogia se apropriassem da temática na concepção de formação continuada durante a graduação. A intenção era adentrar através do estudo de tais temáticas, a fim de (re)construir as concepções dos estudantes quanto aos entendimentos que tinham e ou pudessem vir a ter, a partir dos estudos realizados com os quais foram produzidos os registros das concepções construídas sobre as Histórias e Culturas Africanas e Afro-brasileiras contra o racismo. Adiante apresentaremos as propostas de formação dos ateliês e na seção 4.6 a apresentação dos resultados da formação promovida por eles.

4.4.1 Ateliê Formativo Pedagógico I

O primeiro *Ateliê Formativo Pedagógico I: o combate ao racismo se inicia na infância*, realizado em 30 de agosto de 2023, pautou-se em pensar e tratar sobre a infância, primeira etapa de atuação da(o) pedagoga (o) na educação básica, a fim de se refletir sobre a compreensão da História da África e dos afro-brasileiros, considerando os direitos das crianças nessa fase inicial de sua escolarização em relação à diversidade e negritude no combate ao racismo estrutural a fim de promover uma educação antirracista. Neste ínterim, foram apresentadas as ações desenvolvidas no ateliê formativo pedagógico I (AFP I), a fim de melhor compreensão do contexto em tela.

Figura 1 - Capa - Apresentação do Projeto de Intervenção



Fonte: Autoria própria

1º momento

Figura 2 - Mapa conceitual



Fonte: Autoria própria

Neste momento inicial, foi pautada a organização do AFP I, a partir de tempestade de ideias acerca da compreensão do racismo na educação infantil, primeira etapa da educação básica e *a priori*, de possibilidade de atuação da (o) pedagoga(a). Discutiu-se como trabalhar o racismo estrutural neste nível de ensino. Deste momento, surgiram vários questionamentos acerca do perfil da (o) pedagoga (o) quanto a sua preparação para assumir a gestão da sala de aula mediante temática tão complexa e relevante.

2º momento

Houve formação dialogada com auxílio de slides que considera a infância momento essencial para aprendizagens significativas. A educação infantil é imprescindível como primeiro momento de escolarização da educação básica e enquanto nível de ensino se constitui essencial para o desenvolvimento de crianças bem pequenas. Assim, para que se possa atender às prerrogativas legais a Política

de Educação Infantil, no que se refere à Educação das Relações Étnico-Raciais, tem como desafio se adequar a esse nível de ensino.

“O papel da educação infantil é significativo para o desenvolvimento humano, para a formação da personalidade, para a construção da inteligência e para a aprendizagem. Os espaços coletivos educacionais, nos primeiros anos de vida, são espaços privilegiados para promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação racial. Isso faz com que as crianças, desde muito pequenas, compreendam e se envolvam conscientemente em ações que conheçam, reconheçam e valorizem a importância dos diferentes grupos étnico-raciais para a história e a cultura brasileira.” (Brasil, 2013, p. 48-49)

A compreensão desse papel a ser desenvolvido nesta etapa de ensino, requer o compromisso dos profissionais que nela atuam com concepções de valores ampliados do cuidar e brincar, mas também éticos trabalhando para a eliminação de atitudes preconceituosas com crianças negras, com respeito a sua existência, cultura, estética.

3º momento

Figura 3 - Relatos de Pesquisa



Fonte: Jornada Edu. Disponível em:
<https://jornadaedu.com.br/praticas-pedagogicas/racismo-na-escola/>

O momento de relatos de pesquisa pautou-se em analisar e discutir os relatos de experiências ocorridas no dia a dia das salas de aula, conforme registros de pesquisas apresentados por Romão (2001). Tais registros tinham a intenção em provocar/instigar o envolvimento dos informantes da pesquisa.

Registro 1

A professora de uma turma pré-escolar sugere que as crianças formem duplas e representem por meio de desenhos o/a amigo/a que está à sua frente, ou seja, aquele/a escolhido/a para trabalhar junto. Uma das duplas é formada por duas meninas de seis anos. Uma negra e outra branca. Depois de iniciada a atividade, realizada silenciosamente pelas crianças, a professora ouve o seguinte diálogo:
 Aluna negra: “Me desenha bem bonita hein...”
 Aluna branca: “Pode deixar, vou te fazer bem bonitinha. Vou até te desenhar branca”.
 A professora fica em silêncio. (ROMÃO, 2001)

Apenas para ilustrar um dos registros, aqui houve uma situação real de omissão e ou falta de preparação da docente.

4º momento

Brincadeira africana com a música Roda africana, constituiu-se como encerramento simbólico do estudo de formação com os colaboradores da pesquisa.

Figura 4 - Roda Africana



Fonte: Palavra Cantada. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=QjlmRDk9ktl>

4.4.2 Ateliê Formativo Pedagógico II

O *ateliê formativo pedagógico II: diversidade e relações étnico-raciais em ações no ensino fundamental I*, realizado em 27 de setembro de 2023, propôs a análise e discussão deste enquanto etapa fundante da educação básica. Obrigatório e gratuito, se constitui conforme Art. 32 da LDB 9394/96, como o período de escolarização que promove a formação cidadã de crianças, adolescentes e adultos, nos “valores que se fundamenta a sociedade”, assim preconiza. No entanto, a realidade deve pautar-se em cuidar da particularidade dos sujeitos, tratando dos valores familiares, culturais a

fim de promover novos engajamentos sociais de respeito e atenção de uns com os outros, sendo cada uma/um respeitado por ser único. Assim, iniciou-se esse ateliê.

Figura 5 – Capa – Ateliê Formativo Pedagógico II



Fonte: Gazeta do Povo. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/97ducação/por-que-criancas-negras-ficam-presas-em-escolas-fracassadas-2531sixxzwjlhs79v4zudgah7>

1º momento

Neste momento, a formação foi iniciada com a exibição do curta metragem: Dudu e o lápis cor da pele, com o fim de analisarmos o olhar da professora sobre a situação experienciada por um estudante negro no contexto da atividade de Arte sobre a pintura de desenho realizada em sala de aula em que se evidencia a problemática do lápis cor da pele gerada pela crise de identidade que Dudu passa a ter em questionar a nomenclatura dada ao lápis pela professora. A partir daí vários contextos são apresentados.

Figura 6 - Curta Metragem Dudu e o Lápis Cor da Pele



Fonte: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=>
Acesso em 11 de agosto de 2023.

2º momento

Neste momento foi apresentado em exposição de slides tratando sobre diversidade e relações étnico-raciais, a partir dos quais discutiu-se concepções de diversidade, tendo em vista a implicação com a educação das relações étnico-raciais para igualdade, justiça e liberdade. Foi apresentado dados sobre desigualdades sociais e a Lei 10.639, considerando história e cultura africana na sala de aula.

Tratar da diversidade é engajar-se em um processo de reconhecimento das possibilidades de uma educação que seja vista para as pessoas, sem exceção, dos direitos que possuem. A escola e a educação nela desenvolvida ainda não alcançou a garantia do acesso aos direitos sem exceção. Enquanto um espaço de socialização de culturas, que exige posturas e pensamentos. A escola é plural e precisa dar conta da diversidade e a partir dela trabalhar as relações étnico-raciais existentes e gritantes no seu chão, acolhendo as diferenças, uma vez que nesse sentido, a diversidade inclui o desigual, aquele que é visto diferente e, abraçado na sua diferença, alcance os mesmos direitos que as outras pessoas possuem.

De caráter estrutural e sistêmico, a desigualdade racial no Brasil é inquestionável e persiste. Para romper essa desigualdade, precisa-se atravessar a pedagogia da igualdade¹⁶ para ir de encontro à pedagogia da diversidade, para combater o racismo, a discriminação e o preconceito que segrega e afasta as gentes.

3º Momento

Neste momento, deu-se início a uma leitura coletiva acerca do cordel *Coisa de Preto*. Em seguida, foram debatidas e discutidas as estrofes que mais chamaram a atenção dos colaboradores.

Cordel: **Coisa de Preto**
Peço licença a você
Que ouve meu prosear
Vamos refletir um pouco
Sobre nosso caminhar
As histórias d'além África
Que venho aqui pra contar.

Nossa origem é muito nobre
E não tinha escravidão
Compreender esse fato
Muda sua redação
Quanto mais abrir a mente
Some a discriminação.
Não descendemos de
escravos

Makota já alertou
Mas, fomos escravizados
E nem isso eliminou
Tanto talento, beleza...
Nosso canto anunciou.

Fala Kuti e Afrobeat
Pérola Negra e Zumbi
Clementina, Margareth

¹⁶ Para Silva Júnior (2012, p. 79), A expressão “educação igualitária” sintetiza um princípio fundamental da República, coaduna-se com as formulações prevalentes nos tratados internacionais e anuncia de forma direta, pronta e universalmente inteligível a diretriz que deve orientar a política educacional: valorizar a diversidade racial, dentre outras que caracterizam a sociedade brasileira e dispensar tratamento igualitário aos diversos marcos culturais formadores da nacionalidade [...]. Só há Pedagogia da igualdade se considerar a diversidade (grifo nosso).

Valem mais que um rubi
Luta, arte e a cultura
Que não cabem num gibi.

Nossa luta tem pegada
Registros pra se escolher
Aqualtume, Acotirene
Exemplos a se colher
Milton Santos e Mandela
É só a mente acolher.

O que é coisa de preto?
É ficar limpando o chão?
Não ser líder do partido?
Nem chefe da redação?
Se você só pensa assim
Reveja a opinião.

Não guarde seu preconceito
Demostre sua visão
Não despreze nosso credo
Com sua bíblia na mão
Nosso Oxum e Olorum
Habita é no coração.

O nosso cabelo é lindo
Trançado ou pixaim
O nosso batuque anima
Mas não faz nada ruim
Mas uma fé que maltrata
Fere você e a mim.

Novembro reflete a luta
De uma matriz genial
Vinda de outro continente
Angola, Benguela, Guiné-
Bissau...
Raízes da resistência
Fé e saber ancestral.

Consciência não tem cor
Ouço por aí dizer
Concordando com o fato

Lhe convido a combater
Toda forma de racismo
É preciso desfazer.

Navio negreiro trouxe
No porão, além de dor
A Quizomba, a capoeira...
Foi resistindo ao senhor
Babileke, Balafon,
São cantigas de tambor.

Em seus porões, viajava
Uma outra religião
Estranha aos portugueses
Sofrendo perseguição
Chamada feitiçaria
Mesmo após a abolição.

Você me impõe o seu credo
Em tudo que é local
Padre, freira e pastor
Grita alto no canal
Celebrar o meu axé
Vira pecado mortal.

Sua bíblia, sua espada
Não mata meu Candomblé
Nem todo o amém do
mundo
Encobriu meu afoxé,
Maracatu, nosso coco
Samba na Ponta do pé.

Não fomos acomodados
Como teimam ensinar
A revolta dos malês
Quem lê pode constatar
A nossa luta diária
Resistindo o escravizar.
Antes que julgue meu credo
Deixe meu culto explicar

Na sua fé é batismo

Na minha é Catular
Você mergulha na água
Vou a cabeça raspar.

Se bebem sangue de Cristo
Pra com a fé comungar
Outras passagens falam
De um cordeiro imolar
Ignoram mesmo ato
Presente no Catular.

O que chamas de matança
Maldade e "demoniar"
É apenas oferenda
"Hóstia" do Catular
Sagração da divindade
Que se passa a Cultuar.
Batizado e catulado
Bebem da mesma visão
Os símbolos são diferentes
Cada um é sagração
Como rito de passagem
Onde se faz comunhão.

Tentei aqui descrever
Um pouco da nossa glória
Do passado do presente
Mostrar nossa trajetória
Debater o preconceito
Que persiste na história.

Reafirmando a luta
Concluo aqui meu cordel
Em busca de consciência
Foi que usei o papel
Vamos unir nossa luta
Pintar um novo painel.

*Daniela Bento é
comunicadora popular e
cordelista da Academia
Sergipana de Cordel
Edição: Daniel Lamir*

Aqui cabe destacar a importância do cordel na cultura nordestina, haja vista ser esta literatura uma fonte de informação pelo seu caráter histórico. É considerada patrimônio imaterial na categoria de bens imateriais e reconhecida pelo Conselho Consultivo como sendo Patrimônio Cultural Imaterial Brasileiro de acordo com o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/IPHAN, em 2018.

Após leitura e debate do supracitado cordel, foi desenvolvida uma ilustração a fim de que os colaboradores da pesquisa pudessem registrar suas impressões finais. Desta atividade resultou este mosaico sobre as discussões geradas a partir do cordel *Coisa de Preto*.

Figura 7 - Ilustrações Desenvolvidas Pós Discussões Acerca do Cordel



Fonte: Acervo Pessoal

4.4.3 Ateliê Formativo Pedagógico III

A formação deste ateliê formativo pedagógico III (AFP III) se ocupou em analisar e discutir a educação antirracista, enquanto momento de construção de conhecimento e debate acerca da necessidade de pautar-se na educação e no ensino, possibilidades reais de combate ao racismo estrutural. Ocorrido em outubro de 2023, nele foi retomada a ideia do rompimento com a “pedagogia da igualdade”, enquanto modelo segregador da falsa democracia racial, para então se pensar numa pedagogia antirracista, no combate ao racismo estrutural.

Práticas para uma educação antirracista precisam ser pautadas, debatidas e trabalhadas nas instituições de ensino públicas e privadas. Precisam ser pensadas para além de uma ação de datas comemorativas, em 13 de maio e 20 de novembro, para não dizer que não houve tratamento da informação.

Figura 8 - Capa - Ateliê Formativo Pedagógico III: Educação Antirracista



Fonte: José Pacheco. Disponível em:
<https://josepacheco.com.br/2021/05/13/novas-historias-do-tempo-da-velha-escola-cdxiv/>

1º Momento

Este encontro teve início com o seguinte questionamento: “O que é ser uma (um) educadora(o) antirracista?”. Em seguida, houve uma tempestade de ideias acerca da postura dos professores diante de práticas racistas. Algumas falas foram proferidas e a questão ficou para ser respondida no final do encontro.

2º Momento

Houve exposição dialogada do Pequeno Manual Antirracista de Djamilia Ribeiro (2019), a fim de tratar das concepções trazidas pela autora sobre caminhos de reflexão sobre o racismo, com o intuito de cada um e todos possam aprofundar percepções quanto a discriminações estruturais e, no futuro possível, se responsabilizarem à medida de suas forças e trabalho pedagógico realizado, pelas mudanças na educação, ensino e, quiçá, sociedade.

3º Momento

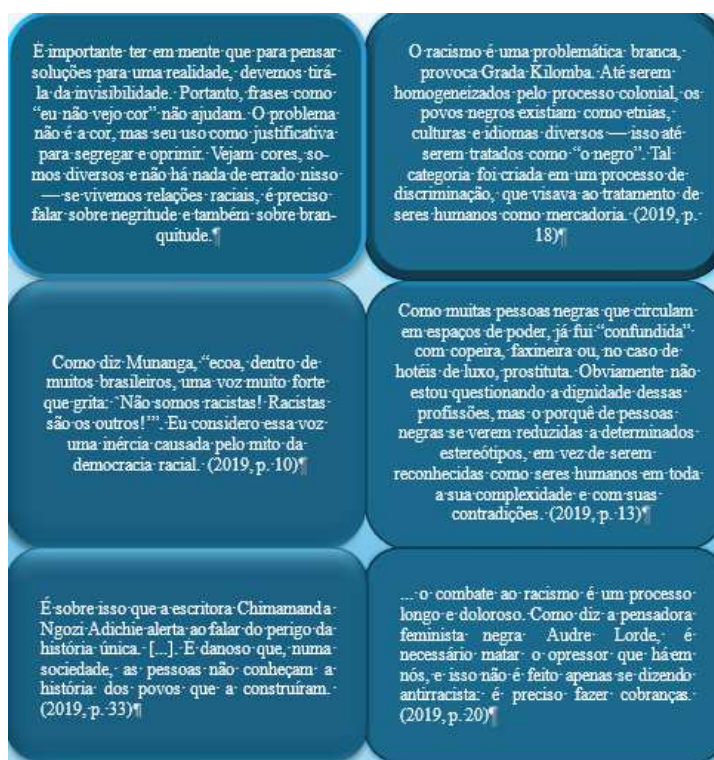
Leitura comentada de fragmentos de textos do Pequeno Manual Antirracista (2019), por parte dos colaboradores da pesquisa que, na sequência, expuseram e argumentaram sobre os excertos lidos.

Os trechos abaixo apresentados estão contidos no manual supramencionado e foram amplamente discutidos. Perceber em cada contexto relacionado à condução do olhar sobre o racismo estrutural e a possibilidade de construção a partir da diversidade, relações étnico-raciais mais concretas e antirracistas deve ser o caminho a percorrer.

Ser antirracista na sociedade hodierna é contar com as possibilidades de luta de pessoas que acreditam que é possível mudar, melhorar a sociedade através da educação e do processo de ensino-aprendizagem. É se lançar nas possibilidades de uma educação e um ensino que transite nos contextos democráticos, mais igualitários, humanos, diversos como são diversas as culturas e acima de tudo possíveis e passíveis de serem construídos.

Segue abaixo algumas citações trabalhadas neste momento do ateliê, a fim de que se possa vislumbrar em quais concepções e ideias foi tratado o olhar de Ribeiro (2019) sobre o racismo estrutural e sua construção na sociedade brasileira. Os resultados dessas discussões estão na análise de dados dos resultados da pesquisa.

Figura 9 - Racismo Estrutural por Ribeiro (2019)



Ateliê Formativo Pedagógico IV (AFPIV) ¶

Fonte: Ribeiro, 2019

O Ateliê Formativo Pedagógico IV aconteceu em 9 de novembro de 2023 com a participação dos colaboradores da pesquisa em sala de aula do prédio do Departamento de Educação de uma universidade multicampi. Foi um momento de deleite e retomada das questões debatidas e tratadas anteriormente, a fim de decidir as escolhas para organização do Boletim Informativo Digital. As temáticas dos ateliês

formativos pedagógicos I, II, III e IV versaram conforme quadro síntese abaixo representado (2023).

Quadro 8 - Práticas Interventivas

PRÁTICA INTERVENTIVA			
TEMA	OBJETIVOS	MÊSES	AÇÕES
Projeto de pesquisa e Termo de Consentimento Livre Esclarecido	Situar a partir de reunião de que maneira o projeto de pesquisa que demarca esta proposta de intervenção e sua organização se dará em encontros para engajamento dos participantes.	Julho	<p>Primeiro encontro</p> <p>Abertura: mensagem inicial de boas-vindas:</p> <p>Alegria É com alegria que recebemos e temos vocês, presentes no desenvolvimento da nossa pesquisa. Com o coração cheio de expectativas que damos as boas-vindas. Vídeo motivacional Ninguém nasce racista. Continue criança. https://www.youtube.com/watch?v=qmYucZKoxQA Exposição oral do projeto de pesquisa; Tempestade de ideias sobre o componente História e Cultura Africana e Afro-Brasileira acerca da sua contribuição sobre o combate ao racismo; Leitura e assinatura TCLE.</p>
Ateliê Formativo Pedagógico I: O combate	Desenvolver um estudo sobre a	Agosto	<p>Segundo encontro</p> <p>1º momento Dinâmica: Tempestade de ideias considerando a infância a partir das palavras racismo estrutural, negritude, diversidade, relações étnico-raciais e educação antirracista a fim de promover a escuta</p>

te ao racismo se inicia na infância	infância e como se trabalhar no combate ao racismo nesta fase a fim de que os estudantes do curso de Pedagogia de uma universidade pública se apropriem da temática na formação inicial durante a graduação.	<p>dos estudantes mediante exposição dialogada com auxílio de slides;</p> <p>Produção de mapa conceitual a partir das palavras racismo estrutural, negritude, diversidade, relações étnico-raciais e educação antirracista, com argumentação.</p> <p>2º momento Formação com exposição de <i>slides</i>.</p> <p>3º Momento Análise de trechos de relatos de pesquisa, de acordo com os Registros 1, 2 e 3.</p> <p>Registro 1 A professora de uma turma pré-escolar sugere que as crianças formem duplas e representem por meio de desenhos o/a amigo/a que está à sua frente, ou seja, aquele/a escolhido/a para trabalhar junto. Uma das duplas é formada por duas meninas de seis anos. Uma negra e outra branca. Depois de iniciada a atividade, realizada silenciosamente pelas crianças, a professora ouve o seguinte diálogo: Aluna negra: “Me desenha bem bonita hein...” Aluna branca: “Pode deixar, vou te fazer bem bonitinha. Vou até te desenhar branca”.</p> <p>A professora fica em silêncio. (ROMÃO, 2001)</p> <p>Registro 2 Algumas crianças chegavam chorando e não ganhavam colo, no entanto, com determinadas crianças, era diferente: Mariana (loira, 2 anos) chegou chorando, então Nice (professora branca) a pegou no colo até que ela parasse de chorar. Depois chegou Paulo (negro, 2 anos) também chorando, mas Nice sentou-se em uma cadeira e o colocou entre as pernas. Essa situação ocorreu da mesma forma, só que com outra professora, quando Bruno (negro, 1 ano) chegou chorando e Marli o encostou em sua perna e disse para ele não chorar. Depois chegou Luciana (loira, 1 ano), também chorando, mas o procedimento foi outro: a professora a pegou no colo até que parasse de chorar. (OLIVEIRA, 2004, p. 85).</p> <p>Registro 3 Na sala das crianças de um ano de idade, um menino negro (Ricardo, 1 ano e 8 meses) vai até a prateleira que pode ser alcançada pelas crianças e dentre todos os brinquedos eleger para brincar uma bolsa rosa de plástico. As duas professoras conversam e interrompem seu bate-papo quando olham e veem o menino negro com a bolsa rosa e uma delas chama o menino e diz o seguinte: “negão com essa bolsa rosa é meio estranho, não dá muito certo”. Ele não deixou a bolsa e saiu de perto delas. (OLIVEIRA, 2004, p. 89).</p> <p>4º momento Brincadeira africana com música África: Roda africana. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=QjlmRDk9ktl. Acesso em agosto de 2023</p>
Ateliê Formativo Pedagógico	Debate as questões	<p style="text-align: center;">Terceiro encontro</p> <p>1º momento Exibição do curta metragem: Dudu e o lápis cor de pele https://www.youtube.com/watch?v=-VGpB_8b77U</p>

<p>ógico II: Diversidade e Relações Étnico-raciais no Ensino Fundamental I</p>	<p>do racismo a partir da exibição de vídeo, que versará sobre o racismo, cultura e história africana e afrobrasileira no ensino fundamental I.</p>	<p>A partir das pessoas envolvidas no curta metragem: a criança Dudu, a mãe, a professora e o diretor como vocês analisam as posições de cada um?</p> <p>2º momento Explanação com o auxílio de <i>slides</i> sobre diversidade e relações étnico-raciais. Análise e discussão</p> <p>3º momento: Cordel <i>Coisa de Preto</i> de Daniela Bento: comunicadora popular e cordelista da Academia Sergipana de Cordel.</p>
<p>Ateliê Formativo Pedagógico III: Educação Antirracista</p>	<p>Estudar sobre Educação antirracista</p>	<p>1º momento A minha GRATIDÃO a cada um e a todas e todes pela partilha de construção dessa pesquisa. E que alegria vê-los semear junto com a gente. Sejam bem-vind@s! Tempestade de ideias a partir de cartaz Educação Antirracista gerado da seguinte questão: O que é ser um (uma) educador(a) antirracista?</p> <p>2º momento Exposição dialogada Pequeno Manual Antirracista – Djamila Ribeiro: https://cogetes.epsjv.fiocruz.br/storage/ANEXO_SOCIOLOGIA_2%C2%BAANO_PEQUENO_MANUAL_ANTIRRACISTA_RIBEIRO_DJAMILA-v_5f0659881d9e4.pdf. Acesso em agosto de 2023.</p> <p>3º momento Leitura comentada por parte dos estudantes de fragmentos do Pequeno Manual Antirracista Ex.: Se a população negra é a maioria no país, quase 56%, o que torna o Brasil a maior nação negra fora da África, a ausência de pessoas negras em espaços de poder deveria ser algo chocante. Portanto, uma pessoa branca deve pensar seu lugar de modo que entenda os privilégios que acompanham a sua cor. Isso é importante para que privilégios não sejam naturalizados ou considerados apenas esforço próprio. Perceber-se é algo transformador. É o que permite situar nossos privilégios e nossas</p>

			responsabilidades diante de injustiças contra grupos sociais vulneráveis. Pessoas brancas, por exemplo, devem questionar por que em um restaurante, muitas vezes, as únicas pessoas negras presentes estão servindo mesas, ou se já foram consideradas suspeitas pela polícia por causa de sua cor. Trata-se de refutar a ideia de um sujeito universal — a branquitude também é um traço identitário, porém marcado por privilégios construídos a partir da opressão de outros grupos. Devemos lembrar que este não é um debate individual, mas estrutural: a posição social do privilégio vem marcada pela violência, mesmo que determinado sujeito não seja deliberadamente violento. (2019, p. 13/14)
Ateliê Formativo Pedagógico IV: Boletim Informativo Digital	Construir um boletim informativo digital a partir dos estudos e registros realizados nos ateliês formativos pedagógicos	Novembro	<p style="text-align: center;">Conclusão</p> <p>Considerando os estudos desenvolvidos nos ateliês formativos pedagógicos em infância, ensino fundamental I e Educação Antirracista, vamos construir informações para serem colocadas no boletim informativo digital.</p> <p>Apresentação</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 O combate ao racismo se inicia na infância; 2 Racismo e educação antirracista consolidação no ensino fundamental I <p>A educação antirracista: uma busca incessante</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

4.5 A mediação de docentes

Atores sociais do desenvolvimento do componente curricular História e Cultura Africana e Afro-brasileira e Indígena possuem os docentes que ministraram e ou ministram o componente em tela, uma relação intrínseca e direta com as concepções da diversidade e das relações étnico-raciais, no combate ao racismo e a construção de uma educação e um ensino antirracista. Enquanto docentes da universidade pública multicampi baiana, aparecem aqui com pseudônimos escolhidos e denominados por eles, a pedido da pesquisadora, com o fito da preservação de suas identidades, conforme TCLE, apresentam os seguintes perfis:

Quadro 9 - Perfil Dos Docentes

Pseudônimo	Formação	Raça/etnia	Ocupação	Tempo Docência
Pinho	Lic. Letras/doutorado	Pardo	Docente efetivo	14 anos
Nagô	Lic. Biologia/doutor	Negro	Docente efetivo	06 anos
Carleo	Pedagogo/Me	Negro	Docente substituto	08 anos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora/2024

Segue abaixo as questões abertas destinadas aos docentes ministrantes do componente História e Cultura Afro-brasileira e Indígena em uma universidade multicampi.

1. *Como você percebe a importância do componente História e Cultura Afro-brasileira e Indígena na formação do pedagogo?*

Docente Nagô: A inclusão do componente de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena na formação do pedagogo é de extrema importância por diversos motivos. Primeiramente, promove uma educação mais inclusiva e representativa, que valoriza e respeita a diversidade cultural do país. Essa abordagem contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e críticos, capazes de reconhecer e combater preconceitos e discriminações.

Nesse caminho, as crianças do ensino infantil serão beneficiadas através da valorização da diversidade cultural, que promove respeito e inclusão desde cedo; a desconstrução de preconceitos, combatendo estereótipos e promovendo igualdade; e o fortalecimento da identidade e autoestima, especialmente para crianças de origem afro-brasileira e indígena, ao verem suas culturas e histórias representadas positivamente na educação.

Para o pedagogo, essa formação amplia suas ferramentas pedagógicas e metodológicas, permitindo a criação de estratégias de ensino mais diversificadas e eficazes. O conhecimento sobre as culturas afro-brasileira e indígena possibilita a elaboração de projetos interdisciplinares que envolvem diferentes áreas do conhecimento, promovendo uma aprendizagem mais significativa para os alunos.

Docente Nagô, em sua resposta à questão sobre a importância do componente História Afro-brasileira e Indígena na formação do pedagogo responde de modo condizente com as Pedagogias Progressistas. A sua percepção de que o componente supramencionado é o ponto de partida para a inclusão de grupos étnicos e sociais

cuja cultura e história não estão contemplados nos currículos oficiais que, *a priori*, não favorece à diversidade. Deduz-se, portanto, que em sua análise, o componente seja um ponto de partida rumo ao fim precípuo de qualquer pedagogia progressista, consistente na transformação social. Ao defender a superação dos estereótipos, que em nossa história inferioriza os não-europeus, associando-os, especialmente aos afrodescendentes, à condição de escravo. A nossa História oficial por séculos criou, propalou e manteve este quadro, como se esta fosse a condição natural deste povo, enquanto ao europeu caberia a administração e controle sobre as terras e os povos que nelas habitam, classificando-os e ditando seus destinos. Trata-se, pois, na visão de Nagô, de entender a educação como um gesto político em prol dessa mudança.

Docente Pinho: Os diálogos insurgentes do componente História e Cultura Afro-brasileira e Indígena se constituem como elementos essenciais na formação do pedagogo, considerando as nuances contemporâneas e a pluralidade de sujeitos, tempos, territórios e histórias que cercam e constituem todo o repertório cultural de todos sujeitos dos espaços da escola e da academia. Assim, constituir e sobretudo dar visibilidade a espaços de reparação histórica, compreensão a partir de uma lógica outra que sempre foi silenciada e oculta nos currículos é potencializar a compreensão dos sujeitos de si e dos outros de modo mais coeso e justo.

Pinho valoriza a insurgência, típica da decolonialidade, defendendo a importância do componente em análise na formação do pedagogo, dada às necessidades contemporâneas de abordagem da pluralidade, em suas palavras, “de sujeito, tempos, territórios e histórias...” sem prescindir da história de cada sujeito. Isto é, é a defesa da inserção de temas que, em primeira instância, não estão previstas em currículos oficiais porque, muitas vezes, se apresentam como peculiaridades que marcam a vida de um ou outro indivíduo, contudo, que são consequências de ações intencionais e descriminalizadoras, ou da falta de ações superadoras desses quadros, com a finalidade de transformar significativa e positivamente a vida dessas pessoas.

Docente Carleo: Trata-se de componente necessário a formação humana e profissional de estudantes da Pedagogia uma vez que desconstrói os conflitos e desafios de uma sociedade ainda marcada pelo racismo cujo Estado já reconheceu oficialmente tal condição, confrontando diretamente com a realidade social concreta da pluriétnicidade que o compõe e pela história dos povos africanos e originários na constituição civilizatória do mesmo. Quebra ainda com o epistemicídio atrelado ao etnocentrismo acadêmico, europeizado, exclusivo e excludente em relação a saberes de povos cuja trajetória

no desenvolvimento de saberes, conhecimentos, tecnologias e modos de pensar foram sistematicamente negados, silenciados e reinterpretados na ótica da colonização, fruto ainda da letalidade branca intencional que mata almas, mentalidades e corpos cotidianamente como *modus operandi* de poder inclusive, e sobretudo, na esfera dos saberes, negligenciando aos povos nativos e africanizados o lugar da intelectualidade, da ciência, da interpretação e inovação acadêmica e societal.

Para docente Carleo, o estudo do componente em análise visa desconstruir os conflitos de uma sociedade pluriétnica, todavia, marcadamente racista. Enxerga no ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena o espaço necessário às abordagens da História sistematicamente negada; espaço de releitura histórica a partir da visão do outro, outrora silenciado. Para docente Carleo é hora de confrontar essas estratégias de poder que, para alcance de tal fito, oculta histórias, saberes e culturas.

No âmbito e perspectiva extraídos da análise dos docentes entrevistados, pode-se abstrair que estes vislumbram o componente História e Cultura Afro-brasileira e Indígena como um espaço problematizador e reflexivo para quem vai atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Nascimento (2018, p. 30), numa linha de pensamento análoga, preleciona:

“E como a educação é também um gesto político, é fundamental que também a pintura com relação às informações que compõem os currículos, enquanto instrumento educacional, seja modificada. Se apenas ampliarmos a erudição dos currículos, sem com ela mantermos uma relação de afirmação das identidades que foram negadas e a reconstrução das heranças múltiplas que foram borradas pelas estratégias coloniais, em muito pouco adiantará que estudemos uma “história”, uma “cultura” ou “filosofias” que não sejam euro-estadunidenses, pois tenderemos a recapturá-las nas armadilhas etnocêntricas exotizadoras que podem ter consequências tão danosas quanto a ignorância sobre outras possibilidades históricas do continente africano e sobre a nossa constituição como sujeitos.”

Atente-se, porém, ao cuidado quanto a abordagem apontada por Nascimento (2018), evitando-se as armadilhas etnocêntricas que, se não desmontadas, pode acentuar as imagens exóticas impressas pelos euro-estadunidenses aos povos por eles inferiorizados. Tratar como natural expressões culturais e costumes classificados como exóticos por quem não os conhece. Trata-se, também, e portanto, de reafirmar as identidades e suas histórias ancestrais, importantes, criadoras, fortes e bonitas, motivos de orgulho de quem delas descende.

2. *O que você considera como avanço e o que ainda não foi contemplado na proposta do componente História e Cultura Afro-brasileira e Indígena*

Docente Nagô: A proposta do componente História e Cultura Afro-brasileira e Indígena apresenta vários avanços importantes. Primeiramente, a obrigatoriedade desse componente no currículo escolar, bem como em cursos de licenciatura, conforme as leis 10.639/03 e 11.645/08¹⁷, representa um avanço significativo, garantindo que as histórias e culturas afro-brasileira e indígena sejam estudadas e valorizadas nas escolas e universidades. Além disso, há um progresso na formação de professores, que estão sendo cada vez mais capacitados para abordar esses temas de maneira adequada e sensível. A inclusão de conteúdos sobre história e

No entanto, ainda há aspectos que não foram completamente contemplados. A implementação dessas leis varia significativamente entre as diferentes regiões e escolas, muitas vezes devido à falta de recursos e apoio institucional. Em algumas localidades, a aplicação ainda é superficial, e a integração dos conteúdos afro-brasileiros e indígenas no currículo escolar não é contínua nem profunda. Além disso, os materiais didáticos disponíveis nem sempre refletem a riqueza e a diversidade dessas culturas de maneira adequada, o que pode limitar a eficácia do ensino. É necessário um investimento maior na produção de materiais que abordem essas histórias e culturas de forma abrangente e contextualizada.

Quanto aos avanços e o que ainda precisa ser olhado e estabelecido como objetivo do componente curricular História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, Nagô reconhece a importância da “obrigatoriedade desse componente no currículo escolar, [...] em cursos de licenciatura, que as histórias e culturas afro-brasileira e indígena sejam estudadas e valorizadas nas escolas e universidades”. Contudo, entende também que deve haver um nivelamento quanto à aplicação prática das leis que a instituem (Leis 10.639/03 e 11.645/08), visto que a falta de recursos e apoio institucional torna sua aplicação apenas superficial, descontínua. Para Nagô, o próprio material didático disponível também não reflete a diversidade cultural, objeto destas leis, nem em quantidade nem em qualidade, inviabilizando o alcance dos objetivos desta política afirmativa e reclama investimentos.

Docente Pinho: Diante da nova projeção é salutar destacar a ênfase nas relações étnico-raciais, os temas de uma educação antirracista como balizares na construção de caminhos epistemológicos e

¹⁷ A Lei 10.639/03 altera a Lei nº 9.394/96, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino, e de forma obrigatória, a temática “História e Cultura Afro-brasileira”; posteriormente, a 11.645/08 modifica a Lei nº 10.639/03, ampliando a temática para “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”.

metodológicos que visem desconstruir as barreiras e as imagens cristalizadas dos subalternizados, e ainda mais, provocar inquietações sobre o papel da formação de professores no combate a violências que circundam as relações dentro e fora dos espaços formais de aprendizagem no contexto das relações étnico-raciais.

O trato com as relações étnico-raciais e a perspectiva antirracista é um grande avanço, entretanto, a carga horária de apenas 60 horas para tratar questões que assolam o Brasil por mais de 500 anos torna-se insuficiente para um trabalho de sensibilização para uma educação antirracista.

Docente Pinho considera avanço que este componente enfatize as relações étnico-raciais, sendo estas as vias para a fundamentação de seus pressupostos teórico e metodológicos, do que, deduz-se, a seu ver, ainda não há. Em sua perspectiva, há que desconstruir as barreiras e as imagens dos povos sócio e culturalmente inferiorizados. Preocupa-se com o intra e o além muros escolares, tendo em vista que o combate ao racismo não deva ser objeto de esforços apenas em espaços formais. Preocupa-o, além de disso, a exiguidade de tempo pedagógico destinado à matéria (60 horas aula).

Docente Carleo: A proposta atual (2020) avança em partir da África, centrando a história africana como ponto de discussão. Poderia também partir das perspectivas indígenas. Isso inverte a perspectiva colonizadora e traz protagonismo ao que de fato deve ser tratado na questão de África e Abya Yala (América antes da invasão conforme os povos contemporâneos). Ao passo que foca na história e cultura dos povos amplia o conhecimento desses aspectos e evita-se tratar de assuntos eminentemente brasileiros, como o racismo, o epistemicídio, glotocídio, a letalidade branca, ideologia da supremacia e extermínio da juventude negra, deixando tais temáticas para demais componentes voltados para educação, diversidade e direitos humanos por exemplo. Nesse sentido, compreender a África, seu legado civilizacional, a sua dinâmica sociocultural mais expressiva além da formação da identidade nacional (a ex. quilombos, terreiros, cultura e ciência), bem como as nações indígenas e suas formas de existência e contribuição histórica para o bem viver e ao uso de conhecimentos socioambientais mais avançados que a mais avançada das mais avançadas das tecnologias passam a ser o cerne do componente, propiciando uma imersão do aluno ao mundo que, mesmo sendo sua ancestralidade, foi-lhe negado, contribuindo significativamente na quebra do etnocentrismo, do racismo e na reelaboração de uma identidade pluriétnica.

Docente Carleo entende que há um avanço quando a História parte do olhar africano, embora entenda que, pudesse partir da *perspectiva indígena*¹⁸, invertendo a

¹⁸ Dado que, originalmente, fossem os donos destas terras invadidas.

lógica colonizadora, inversão esta que ocorreria em qualquer dos casos. Entende também que, ao privilegiar a História e Cultura, outros temas importantes, pela constância na vida das populações afro-brasileiras e indígenas, as quais deveriam se dirigir os efeitos das leis 10.639/03 e 11.645/08, ficam a cargo de outros componentes, o que não deveria ocorrer. Os temas referidos por docente Carleo, racismo, oclusão cultural, extermínio da juventude negra, supremacismo (branco) etc. fazem parte do cotidiano dessas pessoas, sendo o “normal” de suas vidas. Para docente Carleo é necessário que o estudante mergulhe em sua ancestralidade afro-indígena e quebre os referenciais etnocêntricos e o racismo, contribuindo para a reelaboração de sua identidade.

A internalização imagética dos afro-brasileiros e indígenas referidos pelos entrevistados decorre, na visão de Prado¹⁹ *et ali* (2018, p. 18), ao deter-se mais especificamente no caso africano, de “...certa visão unilateral de um imenso continente e o que vemos em nossas escolas [...] é um conceito estereotipado das origens africanas”. Segundo estes autores, “as ações que envolvem esse tema [...] se reduzem a atos folclóricos relativo às lembranças das tradições africanas, principalmente aquelas voltadas às músicas, às danças e à religiosidade” (Prado *et ali*, 2018, p. 18). Constatação que corrobora o pensamento de Nascimento (*apud* Prado *et ali*, 2018, p. 18), ao afirmar que “a carga negativa que esse continente possui no imaginário social brasileiro subsidia e fundamenta os estereótipos racistas diariamente veiculados sobre afrodescendentes no Brasil”.

É de suma importância que a aplicação das Leis que instituem o componente História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, enquanto ação afirmativa, produza efeitos concretos na vida das populações as quais se destinam, preocupação de Nagô, para quem a falta de meios e de apoio, tende a tratar o problema de modo superficial, tornando a ação ineficiente, afinal, estas ações são “fundamentais para a equiparação da qualidade de vida, acesso a bens e serviços para a população em geral e em especial, para a população negra e indígena no país” (Prado *et ali*, 2018, p. 18). Aliás, Prado *et ali* (2018, p. 20), lembra que o indígena, desde o início da colonização, está sujeito à cultura dos brancos, desconsiderando-se seus princípios tradicionais, como as línguas e muitas outras formas de comunicação nativas. E afirmam:

¹⁹Prado, Pedro e Gomes, ao estudarem os antecedentes, as concepções e a evolução da elaboração da Lei 11.645/2008, começam por contextualizar a cena histórico-política da diversidade étnico-racial no Brasil.

A Constituição Federal de 1988 (CF, 1988) reconheceu a necessidade de promover mudanças históricas para os povos indígenas por da Educação, considerando-os sujeitos e direitos, com a Educação pautada no respeito aos conhecimentos, tradições e costumes de cada comunidade por meio do fortalecimento das identidades étnicas, de modo que tais comunidades possam ser ouvidas para definir qual tipo de escola lhes interessa, entendida como instrumento de processos autônomos e de relações sociais com populações não indígenas (Prado *et alii*, 2018, p. 20).

As considerações dão sustentação à visão de Carleo, que reconhece a importância da nossa História, pelo menos no currículo universitário, ser contada a partir do ponto de vista da África, lembrando que poderia, também, principiar da perspectiva indígena, dado que sejam os povos originários dessas terras e que estiveram e, de certo modo, ainda estão à mercê de decisões tomadas a sua revelia. Recorde-se que a própria Assembleia Constituinte que promulgou a Lei 8.105 de 05 de outubro de 1988, garantidora de várias conquistas para estas populações, não era constituída por número significativo de não-brancos. Doutro modo, houve algum avanço, até mais do que ocorreu com os afrodescendentes, visto que, para as comunidades indígenas seja possível definir qual tipo de escola lhes interessa, o que representa uma maior autonomia em relação àquela população.

3. *Quais possíveis resistências você relataria quanto ao desenvolvimento do componente História e Cultura Afro-brasileira e Indígena junto aos estudantes?*

Docente Nagô: O desenvolvimento do componente História e Cultura Afro-brasileira e Indígena ainda enfrenta várias resistências junto aos estudantes. Muitos podem trazer preconceitos e estereótipos já formados sobre essas duas culturas, reforçados por suas famílias, pela mídia ou pela sociedade em geral. Esses preconceitos dificultam a aceitação e valorização dos conteúdos abordados. Além disso, alguns estudantes podem inicialmente não se interessar pelos temas devido à falta de exposição prévia ou relevância percebida. Sem um vínculo pessoal ou uma conexão direta com essas culturas, pode ser desafiador captar seu interesse.

Outro fator de resistência pode ser a influência de um currículo escolar tradicional, que historicamente privilegiou narrativas eurocêntricas e marginalizou as contribuições das populações pretas e indígenas. Essa estrutura pode levar os estudantes a perceberem os novos conteúdos como menos importantes ou menos legítimos. A falta de representatividade também pode ser um obstáculo, especialmente

para estudantes que não se veem refletidos positivamente nas histórias e culturas apresentadas.

A resistência pode vir também de uma desconfiança em relação à validade dos novos conteúdos, especialmente se os estudantes não tiverem experiências prévias de ensino que valorizem a diversidade. Lembro-me de uma capacitação que realizei com alguns estudantes de uma escola pública de Paulo Afonso, durante a qual fui questionado sobre a validade do conteúdo, uma vez que os livros didáticos não traziam as novas informações que eu apresentava. Expliquei que o objetivo de uma sociedade colonizada é perpetuar as narrativas dos colonizadores, e que seria importante que aquela futura professora começasse a buscar novas leituras, novos autores e a fortalecer seu perfil científico. Nesse caminho, apresentei uma lista de intelectuais pretos e indígenas, como Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Beatriz Nascimento, Ailton Krenak, Carla Akotirene, dentre outros.

Além disso, a abordagem pedagógica utilizada pelos educadores pode influenciar a receptividade dos estudantes. Se os métodos de ensino não forem envolventes ou não conectarem os conteúdos à realidade dos estudantes, pode haver resistência e desinteresse.

Finalmente, a resistência pode ser reforçada por pressões sociais externas, como atitudes preconceituosas de familiares ou membros da comunidade, que podem minar os esforços dos educadores em promover uma educação inclusiva e antirracista. É essencial que os educadores estejam preparados para enfrentar essas resistências com sensibilidade e estratégias pedagógicas eficazes, promovendo um ambiente de respeito e valorização da diversidade cultural.

A questão 3 aborda as possíveis resistências ao desenvolvimento do componente em apreciação. A esse respeito, docente Nagô entende que os estereótipos formados sobre as culturas indígenas e afro-brasileiros, socialmente difundidos e corroborados pela família mídia, inclusive, seriam entraves suficientes. A falta de vínculos ou de conexão direta com estas culturas também trariam resistências. Além disso, o currículo escolar tradicional sempre privilegiou narrativas eurocêntrica em detrimento das matrizes afro-brasileiras e indígenas. Nagô atenta também para o fato de que estudantes que não se identifiquem com tais raízes, ao não se sentirem representados, podem se constituir em obstáculos à vivência deste componente.

Docente Pinho: Há uma forte tendência a compreender o componente somente pela ótica da religiosidade, mesmo na compreensão de que as religiões de matrizes africanas devem ser alvo significativo dessas discussões, pois são e estão elas nos alvos da intolerância no Brasil, há outras premissas nos campos das artes, cultura, ciências, políticas que precisam ter igual visibilidade para que o acionamento do componente não seja de exclusivo combate religioso mas, de uma produção ativa de epistemes que entrelaçam-se nos eixos da cultura negra e indígena como um todo e não apenas como um recorte da realidade.

Docente Pinho, a seu turno, teme que a oferta deste componente seja entendida, apenas, sob o aspecto religioso que, embora mereça ser discutida sob outros olhares, é a manifestação cultural afro-brasileira que mais sofre atos de ódio e intolerância no Brasil. Para Docente Pinho outras manifestações culturais afro-brasileiras deveriam ter igual relevância para evitar que as discussões se restrinjam à religiosidade.

Docente Carleo: A maior resistência se refere a aspectos de racismos²⁰, especialmente religioso, uma vez que muitos estudantes provêm de religiosidade cristã (católica ou evangélica) trazendo em si preconceitos, estigmas e negações a tudo que se refere a África e aos povos indígenas. Nesse sentido, o componente deve ser uma forma também de resistência para combate das resistências, propiciando enfrentamentos e estabelecendo verdades a respeito da história e cultura africana e indígena que se confrontam com os dogmas estigmatizantes e estigmatizados que foram repassados aos estudantes.

Na mesma linha de entendimento do docente Pinho, o docente Carleo também enxerga no fator religioso o maior óbice à aplicação prática do componente História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, dado que grande parte dos estudantes tenha formação religiosa cristã.

É perceptível, pois, que os entrevistados sejam unânimes em considerar que a religiosidade africana e afro-brasileira sejam os fatores de maior resistência ao êxito do componente aqui discutido. Escola (Estado), família e mídia priorizam valores eurocêntricos, apreendem, vivenciam, reproduzem e perpetuam-nos em detrimento de manifestações culturais socioeconomicamente subjugados. O docente Nagô, embora não mencione de modo explícito o fator religioso, ao se referir à cultura afro-brasileira e indígena, também abraça a religiosidade.

Nascimento (2020), ao analisar o *terreiro como espaço educacional de luta*, atenta para o fato de que o período colonial-escravagista deixou marcas que persistem até o presente e que isto dificulta a percepção e o cuidado com o legado das populações indígenas e afro-brasileiras à sociedade nacional. A sociedade brasileira introjetou que a única contribuição à construção do Brasil, especialmente

²⁰ Neves, em *Dicionário das Relações Étnico-Raciais Contemporâneas* refere-se às “novas dimensões do racismo são desvendadas e se tornam objetos de denúncias e ações articuladas (racismo ambiental, racismo recreativo etc.) e cita Moutinho (2014), para quem as dimensões interseccionais e pós-coloniais ganham espaço, articulando diferentes marcadores sociais da diferença, nas demandas e discursos de militantes e acadêmicos, pressupondo que o racismo deve ser combatido em diferentes frentes como as questões de gênero, sexualidade e classe como dimensões indissociáveis do racismo.

das populações de origem africana, foi a força de trabalho. Diz Nascimento (2020, 76/77):

Não percebemos que as pessoas do velho continente negro traziam, ao modo de especificidades próprias, suas maneiras de perceber o mundo, seus valores, suas crenças, seus saberes e suas práticas que as caracterizavam exatamente como pertencentes a povos, com características particulares que as posicionavam singularmente como sujeitos de direitos (mesmo quando estes lhe foram negados).

Valores, crenças e saberes dos povos supra referidos foram, até onde foi possível, suprimidos, no entanto, encontram força e espaços de resistência, além de contar, atualmente, com proteção constitucional e infraconstitucional. A Lei, contudo, embora comine penas a quem profane espaços religiosos de toda natureza, não tem o condão de mudar consciências e, por isso mesmo, não consegue impedir a disseminação de ódio e desrespeito à diversidade, inclusive, religiosa. Também por isso, conforme explica Siqueira (*apud* Nascimento, 2020, 77):

Como o racismo brasileiro é um sistema de valores, crenças e práticas que recebeu as pessoas negras escravizadas em nosso país – e que segue recebendo todas as pessoas que são lidas socialmente como sendo “não-brancas” –, é preciso entender como este sistema segue perseguindo as pessoas que mantêm, ainda hoje, as percepções de mundo e as práticas advindas do continente africano.

Superar este cenário é uma luta que excede ao papel das universidades, na formação dos professores, e das salas de aula da Educação Básica, embora sejam espaços essenciais nessa luta. Há que se utilizar outros recursos sendo imprescindível o papel e o controle da mídia e do Poder Judiciário na fiscalização do que produz e reproduz nesses espaços, entre os quais a rede mundial de computadores. Haverá resistência da parte conservadora, especialmente, de lideranças religiosas radicais, mas, faz parte da luta.

4. *Como você percebe a inserção a Pedagogia decolonial no currículo do curso de Pedagogia a partir do componente História e Cultura Afro-brasileira e Indígena no combate ao racismo estrutural?*

Docente Nagô: A inserção da Pedagogia decolonial no currículo do curso de Pedagogia, a partir do componente História e Cultura Afro-

brasileira e Indígena, é fundamental no combate ao racismo estrutural. A Pedagogia decolonial desafia as estruturas e narrativas tradicionais que sustentam o racismo, promovendo uma educação que valoriza as vozes e experiências dos povos historicamente marginalizados.

E, quando digo historicamente marginalizados, amplio as identidades para compreender os espaços que também podem e devem ser ocupados por mulheres, pessoas trans, pessoas com deficiência, pessoas idosas e pessoas LGBTQIA+. Assim, compreender a interseccionalidade ajuda a desestruturar essa sociedade que coloca homens brancos, supostamente heterossexuais, de classe média alta e católicos no ápice da pirâmide social, enquanto mulheres pretas, indígenas, trans e periféricas, candomblecistas e trabalhadoras ocupam a base que sustenta essa pirâmide.

Ao incluir conteúdos de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, o currículo promove uma compreensão mais ampla e inclusiva da história e cultura brasileiras, desconstruindo a visão eurocêntrica que tem predominado na educação. Isso não só enriquece o conhecimento dos futuros pedagogos, mas também os capacita a criar práticas pedagógicas que valorizam a diversidade cultural e histórica.

A abordagem decolonial também incentiva uma reflexão crítica sobre as práticas educacionais e sociais, desafiando os preconceitos e estereótipos que sustentam o racismo estrutural. Ela promove a valorização do conhecimento e das tecnologias desenvolvidas pelos povos africanos e indígenas, mostrando que suas contribuições são fundamentais para a formação da sociedade brasileira.

Além disso, ao formar pedagogos com uma perspectiva decolonial, prepara-se profissionais capazes de implementar uma educação antirracista que reconhece e combate às desigualdades raciais. Esses educadores estão mais preparados, assim espero, para abordar questões de identidade, território e territorialidade, e para promover uma educação que respeita e valoriza todas as culturas.

A questão quatro indaga aos entrevistados quanto à sua percepção sobre se a inserção da Pedagogia decolonial, a partir da disciplina História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, pode contribuir para o combate ao racismo estrutural. Docente Nagô entende como de importância fundamental esta aliança, na medida em que “desafia as estruturas e narrativas tradicionais que sustentam o racismo”, visto que, ao fazê-lo, dá voz aos povos historicamente marginalizados e amplia as identidades de outros grupos marginalizados, entre os quais, “mulheres, pessoas trans, pessoas com deficiência, pessoas idosas e pessoas LGBTQIA+”. Ajuda a perceber a interseccionalidade entre seguimentos que, a depender do prestígio social que ostentem, acabam por definir a posição social do indivíduo, se homem, branco, hetero, rico e cristão ou mulher, negra/índia, LGBTQIA+, pobre e não-cristão, sendo as primeiras qualidades vistas como positivas e, as últimas, negativas. Tal classificação geram (por intersecção) sub agrupamentos nos mais diversos âmbitos – mundial, regional ou local – que hierarquizam a percepção social do indivíduo.

Portanto, para docente Nagô, o combate ao racismo estrutural torna-se possível na medida em que o alinhamento entre a decolonialidade pedagógica e a proposta do componente curricular apreciado fortalece em conhecimentos os futuros pedagogos, tornando-os críticos, desafiadores e instigadores do respeito à história e à cultura dos povos historicamente silenciados.

Docente Pinho: A partir do momento em que um currículo se coloca a pensar um novo percurso sobre a história dos sujeitos, esse movimento se torna subversivo a uma lógica hegemônica e opressora, assim, a presença de um componente curricular que trate de questões que fogem a lógica eurocêntrica, por si só, já carrega um rastro de decolonialidade, e se esse movimento curricular potencializar uma constante reflexão sobre a práxis pedagógica e seus fluxos metodológicos com vistas a pensar o sujeitos em sua complexidade e alteridades, estamos diante de uma Pedagogia Decolonial.

Docente Pinho percebe a união entre Pedagogia Decolonial e História e Cultura Afro-brasileira e Indígena como um ato de subversão à lógica hegemônica eurocêntrica e opressora. Premune a possibilidade de que este movimento se potencialize, o que, ocorrendo, fará com que os sujeitos aos quais se dirigem tal política seja pensado em sua complexidade, tornando real a Pedagogia decolonial, o que, em última análise, significa um enfrentamento ao racismo estrutural.

Docente Carleo: Trata-se de uma perspectiva que avança em relação ao que se tinha como perspectiva epistêmica e metodológica, conectando com o que se tem discutido nos países do sul, vítimas do processo de colonização e colonialidade e da submissão aos preceitos europeus e estadunidenses nas esferas acadêmicas. Além disso, abre caminhos para a perspectiva contracolonial, cuja ótica se origina e se expande a partir da base dos movimentos sociais e contribuindo para sanar outras lacunas da pesquisa e da inovação acadêmicas, levando os saberes africanos e indígenas como protagonistas dessas trilhas.

Para docente Carleo já há avanços nessa direção, já que os teóricos dos países do sul têm discutido a situação dos povos das nações colonizadas e da sua submissão aos interesses das nações ditas “centrais”. Tratam do tema, numa perspectiva decolonial, a partir dos movimentos sociais que, cada um em conformidade com as suas necessidades, expressam suas dificuldades e anseios. É certo, pois, que a estrutura rígida instalada, imposta e permanentemente reproduzida dificulta a mobilidade social em razão de fatores étnicos, econômicos, de sexo e gênero etc. Nesse sentido, uma perspectiva contracolonial se abre, na perspectiva decolonial,

para propor um novo olhar sobre os valores culturais, sociais e individuais de povos e pessoas, de modo a buscar a superação do racismo estrutural.

Referenda-se, aqui, o conceito de decolonialidade proposto por Soares *et ali* (2020, p. 9) consistente:

[...] na emergência de novas epistemologias além daquelas que tem por fundamento conceitos filosóficos, experiências históricas e as intencionalidades políticas e econômicas exclusivamente europeias. Significa a insurgência de novos paradigmas intelectuais que não renegam as consequências do colonialismo, contudo, que pressupõem a necessidade de reconstruir o ser, o poder e o saber a partir desta realidade estabelecida e decorrente da interação colonialista.

Há que se desafiar, portanto, as estruturas tradicionais, como propõe Nagô; que, segundo ele, pelos mesmos parâmetros excludentes, por meio da interseccionalidade entre estes parâmetros discriminadores geraram uma pirâmide em que os grupos sociais que não se enquadram nos padrões europeus estagnam na base da pirâmide social. Linha de pensamento seguida por docente Pinho para quem há que se sublevar, que avançar na superação da perspectiva epistêmica e metodológica dos colonizadores, visão esta, amparada por Torres (*apud Soares et ali*, 2020, p. 8), ao afirmar que “Apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo continuando viva” e por Oliveira *et al* (*apud Soares et ali*, 2020, p. 8):

[...] em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente.

Docente Pinho reivindica que o sujeito produto da decolonialidade seja pensado em sua complexidade e alteridade, induzindo à compreensão de que não há espaço para padrões de qualquer natureza e origem, perspectiva corroborada por docente Carleo, cuja opinião sobre o alinhamento entre História e Cultura afro-brasileira e Indígena e a Pedagogia decolonial “abre caminhos para a perspectiva contracolonial, [...] se expande a partir da base dos movimentos sociais [...] para sanar outras lacunas da pesquisa e da inovação acadêmicas...”.

5. *Que outras considerações você teria a fazer sobre a História e cultura Afro-brasileira e Indígena?*

Docente Nagô: Primeiramente, é importante destacar a necessidade de uma abordagem contínua e integrada desses conteúdos no currículo escolar. Não se trata apenas de adicionar capítulos ou módulos específicos, mas de garantir que a história e cultura afro-brasileira e indígena sejam abordadas de maneira transversal em todas as disciplinas. Isso ajuda a criar uma compreensão mais completa e integrada da história e da diversidade cultural do país.

Saliento também a obrigatoriedade desse componente curricular nos cursos de bacharelado, considerando que essas pessoas também estão inseridas na sociedade e irão lidar com diversos tipos de discriminações, incluindo o racismo. A inclusão da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena nesses cursos é essencial para formar profissionais conscientes e preparados para enfrentar e combater as desigualdades e preconceitos em suas áreas de atuação.

Outra consideração importante é a formação contínua dos professores. Para que possam abordar esses temas de maneira eficaz e sensível, é necessário que os educadores tenham acesso a formação específica e contínua. Isso inclui não apenas o conhecimento teórico, mas também estratégias pedagógicas que promovam a inclusão e a valorização da diversidade cultural na sala de aula.

Além disso, é crucial investir na produção e disseminação de materiais didáticos que reflitam a riqueza e diversidade das culturas afro-brasileira e indígena. Esses materiais devem ser desenvolvidos com a participação das populações pretas e indígenas, bem como as pessoas LGBTQUIA+, pessoas com deficiência, pessoas idosas, garantindo que suas vozes e perspectivas sejam representadas de maneira autêntica e respeitosa.

Por último, é importante promover uma reflexão crítica sobre o racismo estrutural e suas implicações na sociedade brasileira. A educação deve capacitar os estudantes a identificar (sic) e combater o racismo em todas as suas formas, promovendo a construção de uma sociedade mais justa. Isso inclui discutir temas como a interseccionalidade, que ajuda a compreender as múltiplas dimensões da opressão e a necessidade de uma abordagem inclusiva e integrada na luta contra o racismo e outras formas de discriminação.

No que se refere às considerações que os entrevistados acrescentariam ao componente História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, docente Nagô propõe uma abordagem contínua e integrada no currículo escolar, consistente na transversalidade dos conteúdos da matéria. Propõe também a inclusão do componente nos cursos de bacharelado, tendo em vista que os profissionais de outras áreas também se deparam com situações de racismo estrutural e outras formas de preconceito, exigindo que esses bacharéis lidem com situação de discriminação.

Docente Pinho: Acredito que o componente é um passo pequeno para pensar nossa existência, como sujeitos da “américa latina” ou melhor “suleados”, (re)pensar, (re)construir nossa perspectiva de existência a partir das ausências e dos preenchimentos prescritos na Lei 11.645/08 é compreender uma educação contemporânea alicerçada nos princípios da pluralidade dos sujeitos. Ainda, reforço, que enquanto não fizermos dessa discussão um assunto permanente e presente durante todo o processo formativo dos sujeitos, muito pouco estaremos fazendo para a constituição de uma educação antirracista, mas, os primeiros passos foram dados, sendo, papel de cada um que atenta estas questões, darem fôlego e ênfase na compreensão da nossa própria história sem lacunas, omissões e silenciamentos.

Docente Pinho, por sua vez, propõe a construção “de perspectivas de existência a partir das ausências”, dado que a Lei que institui o componente curricular possa ter deixado lacunas. Portanto, há que se preencher essas lacunas discutindo temas que não se restrinjam a racialidade/etnia, mas, outros objetos de reivindicações de grupos silenciados pela estrutura consolidada.

Docente Carleo: Aprofundar as leituras sobre a história e cultura africana, afrobrasileira e indígena sem cair nos estigmas dos sentidos comuns, populares ou eruditos, enfrentando o desafio do racismo, da xenofobia e do epistemicídio tendo como perspectiva metodológica a escuta sensível dos sujeitos negros e indígenas, e também os africanos de fato. Para isso, uma reabordagem bibliográfica tendo como referenciamento intelectuais negros, indígenas e africanas para o componente, trabalhando numa ótica racializada de se fazer ciência, deixando explícito que se trata de um saber negro, indígena e afrobrasileiro, embora universalizado e contextualizado para a academia. Ocupar, aquilombar ou aldear os espaços acadêmicos na perspectiva da troca de saberes, ao passo que expande também a universidade para as aldeias, terreiros e quilombos com parcerias de pesquisa, ensino e extensão, tratando as sabedoras locais com respeito, sabendo que são saberes diferentes mas não conflitantes em muitas das vezes. Além disso, tratar de forma radical o racismo como estratégia de combate ao extermínio das juventudes negras e indígenas, e também ao epistemicídio intencionados e levados a cabo pela letalidade branca em sua perspectiva de supremacia racial. Negras e negros, indígenas e quilombolas, contribuíram e contribuem para formação de saberes, pesquisa de ponta, inovação, e, sobretudo, no avanço civilizatório da sociedade brasileira.

As considerações feitas pelos entrevistados são complementares no sentido de que o racismo estrutural precisa ser combatido em diversas frentes, por isso, não pode ser uma ação tão somente da educação, como propõe docente Nagô, embora, esta área seja fundamental na formação de novas mentes que entendam o racismo em

sua origem e as sequelas sociais que esta prática produz. Uma sociedade que enxergue os seres humanos como iguais e lhes dê condições de igualdade.

Docente Pinho acrescenta que o componente em questão estenda seu rol de conteúdo a outros grupos socialmente discriminados, à alteridade, à diversidade, o que, possivelmente, também ajudaria na construção de uma sociedade mais justa e segura. Por fim, docente Carleo acrescenta dois pontos fundamentais na direção de uma sociedade mais igualitária: que se estude as culturas afro-brasileiras e indígenas a partir da perspectiva de autores dessas origens e; que se radicalize o combate ao racismo, o que requer uma posição firme do poder público, polícia e judiciário. É preciso desconstruir os padrões que hoje mal referendam a percepção social sobre as diferentes etnias. Ferreira (2022, 135/136) ensina que:

[...] a atribuição de identidades raciais facilitava a organização social do trabalho e da exploração racial do trabalho do colonizado. Por isso, o autor nos explica que primeiro se inventou a identidade racial do “índio”, uma identidade homogênea que buscava apagar as especificidades culturais, políticas, sociais, religiosas de cada povo ou etnia em uma única “raça”. Simultaneamente, ao inventar o “índio”, também se inventou a identidade racial do “branco”, que muito embora representasse apenas o homem, cristão, cis-heterossexual, passou a definir o padrão de razão, civilização, desenvolvimento a ser seguido.

E acrescenta...

Como o “branco” inventou esse sistema de classificação, é óbvio que se posicionou nos patamares superiores ao estabelecer o lugar racial de cada identidade inventada. Desse modo, “mestiços”, “índios” e “negros” foram colocados nos patamares inferiores e a estes eram designados os trabalhos de menos prestígio social, bem como a servidão e a escravidão.

A manutenção de tais práticas consiste, segundo Fanon (*apud* Ferreira, 2022, p. 136), na “exploração dos sujeitos epidermizados”, ou seja, no estabelecimento de “barreiras para que os lugares sociais de prestígio na sociedade sejam ocupados majoritariamente por homens brancos” (Ferreira, 2022, p. 136). A demolição dessas barreiras devem ser o fim último da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena em aliança com a Pedagogia Decolonial e outras instâncias sociais e dos poderes públicos.

4.6 Análise de dados e resultados da pesquisa: os ateliês formativos pedagógicos

Esta sessão apresenta a análise dos dados obtidos nos encontros realizados através dos ateliês formativos pedagógicos em seus resultados, considerando as falas gravadas em áudios das/dos discentes informantes da pesquisa. Na perspectiva de Bardin (2011), a análise de conteúdo funciona como um agrupamento de técnicas, que podem ser parciais, com dados quantitativos ou não, que permitem explicitar de maneira sistemática o significado dos conteúdos nas inferências variáveis contidas nas mensagens.

Esta seção está amparada nas concepções da BNCC (2017), Constituição Federal (1988), ECA (1990), Andrade (2010), Souza e Carvalho (2022), Gomes (2003), Ribeiro (2019), Biko (1990), Gomes (2017), Oliveira (2004), Barreto (2018), Adichie (2019), Biko (1971), Bento (2022), entre outros.

4.6.1 Ateliês formativos pedagógicos: as vozes dos informantes da pesquisa

Os sujeitos informantes da pesquisa foram 7 estudantes que cursavam os 7º e 8º períodos do curso de Pedagogia matriculados no Departamento de Educação, local de trabalho da pesquisadora. Possuem entre 24 e 33 anos de idade, são jovens empreendedores e profissionais liberais em sua maioria, no entanto, quanto a possibilidades de trabalho como docente, apenas 2 estudantes cogitam a possibilidade e as outras 3 aguardam seleções. No entanto, 6 pensam e pretendem adentrar o ensino superior como docentes.

Quadro 10 - Perfil Dos Estudantes Informantes Da Pesquisa

Pseudônimo	Idade	Forma de Ingresso na Universidade	Raça/etnia	ocupação	Pretensão de atuação com a docência
Zefa	33 anos	Cotista	Negra	Empreendedora criativa	Ensino Superior
Valentina	34 anos	Cotista	Negra	Empreendedora	Educação infantil
Cecília	28 anos	Cotista	Negra	Professora de música	Psicopedagogia clínica/música
Dandara	22 anos	Cotista	Negra	Professora de dança	Ensino Superior
Esmeralda	31 anos	Cotista	Negra	Pedagoga	Psicopedagogia clínica
Pedro	25 anos	Cotista	Negro	Tarólogo	Ensino Superior

Kanbelege	24 anos	Cotista	Negro	pedagogo, diretor criativo e técnico em produção áudio visual em rádio FM	Educação Infantil/ Ensino Superior
------------------	---------	---------	-------	---	------------------------------------

Fonte: Elaborado pela pesquisadora/2024

Na pesquisa de intervenção, os informantes se reconhecem pretos, sendo dois do sexo masculino e cinco do sexo feminino. Com o fito de preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, regra do TCLE, foi solicitado que informassem nomes fictícios para serem denominados mediante a transcrição das falas gravadas em áudios. Tal cuidado se dá dada a importância da fidedignidade e profundidade das contribuições dos sujeitos da pesquisa.

Quanto as ocupações profissionais, idade cronológica e orientação sexual, se afirmam na seguinte condição: em relação às estudantes, assim denominadas por elas: Zefa, 33 anos, bissexual, empreendedora criativa; Valentina, heterossexual, 34 anos, empreendedora; Cecília, bissexual, 28 anos, professora de música; Dandara, bissexual, 22 anos, professora de dança; Esmeralda, heterossexual, 31 anos, pedagoga.

Em relação aos estudantes, assim se denominaram: Pedro, homossexual, 25 anos, tarólogo e Kambelege, heterossexual, 24 anos, pedagogo, diretor criativo e técnico em produção áudio visual em rádio FM.

Após a transcrição dos áudios resultantes das falas das/dos informantes da pesquisa, foi realizada uma leitura flutuante e escolha dos documentos. Assim, foi organizada uma análise prévia do material coletado dos áudios produzidos e mediante análise do material foram produzidas as categorias de análise para interpretação dos dados obtidos.

Segue a análise e interpretação das categorias finais construídas, conforme quadro abaixo.

Quadro 11 - Categorias Finais

CATEGORIAS FINAIS		
1. Percepções dos estudantes acerca da infância e o trabalho a ser desenvolvido considerando as	2. A formação docente e suas implicações no trabalho com a diversidade e as	3. A universidade, o racismo, as ações afirmativas e a educação antirracista

relações étnico-raciais, o racismo, a diversidade, a negritude.	relações étnico-raciais no ensino fundamental I	
---	---	--

4.7 Percepções dos estudantes acerca da infância e o trabalho a ser desenvolvido considerando as relações étnico-raciais, o racismo, a diversidade, a negritude e a educação antirracista

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem tomado cada vez mais proporções gigantes de importância na organização social e intelectual das crianças. Enquanto etapa inicial na formação para a infância, é merecedora de constituir-se agregadora na construção dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se) e nos campos de experiência (O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos, Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades; relações e transformações que a BNCC (2017, p. 25/26) tem destacado, a saber: “Em cada campo de experiências, são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados em três grupos por faixa etária”. As faixas etárias são ordenadas: Bebês (zero a 1 ano e 6 meses); Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Embora, acerca da criança negra, a não percepção desse sujeito social permanece.

Avanço importante a Constituição Federal brasileira (1988) considerar a criança como cidadã, inaugurando uma nova etapa, na construção da infância, ampliado ainda mais esse contexto a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 8.069/1990, quanto ao reconhecimento da criança como sujeito de direitos.

O ordenamento legal a que estão submetidas as crianças do Brasil, não são, infelizmente, suficientes para que elas possam estar asseguradas em seus direitos e menos ainda em efetivação de políticas públicas que garantam a validação destes na prática.

A LDB/9394/96 traz a garantia em seus artigos da oferta da educação infantil, mediante o “o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade em aspectos, entre outros, intelectual e social” de acordo com o artigo 29.

No momento da formação desenvolvida nos ateliês formativos pedagógicos, enfatizou-se aspectos constitutivos e legais sobre a infância. Para dar vazão a problematização e a pensar em alternativas, no que concerne aos direitos legais

estabelecidos pela Constituição Federal, pela LBD e o ECA, teve início no ateliê formativo pedagógico I, uma importante reflexão sobre a infância e o trabalho a ser desenvolvido com esse universo infantil. Assim, após a provocação sobre a infância dos participantes, passou-se a pensar como se trabalhar na escola e no social as relações étnico-raciais, o racismo, a diversidade, a negritude e a educação antirracista.

Desta feita após tempestade de ideias e um tempo de reflexão aos sujeitos da pesquisa obteve-se respostas consideradas preciosas, a fim de contemplar os objetivos dessa pesquisa.

Somente nos séculos XIX e XX, conforme Andrade (2010), houve o reconhecimento da infância como etapa de desenvolvimento humano e, portanto, se desencadeia a infância vista como científica. Tal condição vai determinar o estudo de diversas áreas do saber, trazendo novas concepções acerca das crianças e neste caso, a burguesa²¹ a partir da criação de normas e instituições para atendimento dessa etapa de desenvolvimento humano.

A partir desse contexto, os saberes produzidos, com destaque da Psicologia, contribuíram para Sarmiento *apud* Andrade (2010), “a institucionalização da infância na modernidade, dentre eles a institucionalização da escola pública, o sentimento de cuidado e proteção das famílias e a promoção da administração simbólica da infância, configurando uma infância global”. A criação da escola pública para crianças vai proporcionar, “saberes, normas e valores instituídos como dominantes na sociedade”, de acordo com Andrade (2010, p. 67), oportunizando assim a socialização institucional das crianças.

Andrade (2010), tem razão quando diz que a Sociologia da Infância reconhece a infância como etapa importante dentro do seguimento da vida, e, portanto, a criança é sujeito ativo, competente, com potenciais e competências a serem desenvolvidas na interação social.

Enquanto atores sociais, as crianças têm funções e possibilidades de ações e assim se tornam sujeitos de direitos, para Andrade (2010), criança cidadã. Para que sejam reconhecidas como cidadãs, as crianças têm que ser reconhecidas em seus relacionamentos sociais e nas suas culturas, enquanto sujeitos mobilizadores de pensamentos, sentimentos e ações.

²¹ Aqui refere-se crianças burguesas privilegiadas conforme Barbosa (2006), em detrimento das crianças abandonadas nos orfanatos, rodas de expostos, entre outras.

Ao se pensar sobre a não percepção das crianças negras na sociedade atual, destaca-se a fala de Souza e Carvalho (2022, p. 2), “pensamos que a infância das crianças negras deveria ser espécie de acontecimento social a funcionar como ponto de inflexão e de mutação nesse incansável palimpsesto”. É perceptível, cotidianamente, o apagamento do racismo quando do não tratamento dado a essa questão atualmente.

E, não é diferente com as crianças negras, quando denuncia Souza e Carvalho (2022, p. 3):

Retramar e retraçar possibilidades distintas daquelas que operam na manutenção da supressão dos direitos humanos e do “desprezo racial” dos negros para, em substituição, emergir o reconhecimento da singularização da negritude e seus valores não demanda um processo educativo fundamental?

Ao nos questionar a esse respeito, os autores nos fazem entender que a demanda pela singularização da negritude é questão de ordem nas escolas, haja vista o apagamento dessas crianças, desde a primeira infância, uma vez que permanecem, geralmente, pela farsa da democracia racial, em práticas formativas difundidas como universais.

A esse respeito...

Estudante Zefa: O que é, o que seria esse ser negro? Eu divido aqui a negritude trazendo para o colorismo isso porque eles teriam que compreender essa pluralidade em relação a coloração de pele e ver também que a classificação dele na sociedade está muito fechado aos nossos fenótipos e que envolve a questão da pele.

Ao nos provocar sobre a pluralidade cultural, há um outro olhar acerca da compreensão sobre a negritude e da importância de se demarcar o lugar de fala desde a infância a fim de se assegurar o direito das crianças negras em ver a sua negritude tratada com dignidade.

Estudante Dandara: É interessante a gente trabalhar esse ponto de empoderamento, né? Falar de negritude, falar de colorismo, porque eu enquanto uma mulher negra de pele mais clara eu tenho essa consciência do quanto que é importante pra crianças negras de pele mais clara ter essa noção de que elas também são pertencentes da cultura e trazer mesmo representações em literatura como Amoras, O Pequeno Príncipe Preto, a gente tem muitos outros livros, tem Amor

de Cabelo, que é um livro lindo com ilustrações belíssimas e trazer personagens, né? O Super Choque, o filme Encanto que traz uma variedade, né? Uma diversidade muito grande de pessoas negras, enfim, inúmeros.

Trazer o empoderamento para a sala de aula aproxima as crianças negras da visibilidade sobre seus corpos, para Gomes (2003, p. 80), “o corpo pode simbolizar diferentes identidades sociais, extrapolando a dimensão do indivíduo e da pessoa”. Ao serem oportunizados que se sintam sujeitos de direitos, a fim de que cessem a obliteração de seus corpos e vozes e assim possam ajudar a promover a partir deles, mudanças de transformação no cenário educacional a que estão atrelados, vai trazer cidadania a estas crianças.

O racismo a que estão condicionados os tornam vulneráveis e, o currículo com o qual estão sendo tratados, não permite um avanço na construção de um ensino e uma educação antirracista.

Estudante Valentina: Minha filha ela estava dentro da escola e ela não se via preta. Ela não se via preta, e ela dizia assim: “não, eu não sou preta e eu não quero ser preta!” porque ela sofria justamente o racismo dentro da escola através das pessoas que diziam que ela era feia, através das crianças mesmo que diziam que o cabelo dela era feio, jogavam Danone no cabelo dela e eu sempre tentei colocar ali pra ela que ali era bonito. Ó, isso aqui é bonito, parece com tal pessoa, olha que lindo. Então, sempre tentei colocar esse outro lado pra ela, mostrar a beleza da cor da pele dela, mostrar a beleza do cabelo dela, dos traços negroides que ela tem, que ela carrega. Então eu acho importante a gente implantar isso na mente da criança.

Quando a própria criança sente na pele a institucionalização do racismo, fica evidenciado a ausência de um currículo que trate das concepções basilares necessárias à organização de uma educação que trabalhe numa perspectiva de criar estratégias de combate ao racismo. Ribeiro (2019), alerta: “Movimentos de pessoas negras há anos debatem o racismo como estrutura fundamental das relações sociais, criando desigualdades e abismos”. Fica evidenciado que a questão do racismo não é sobre a ausência de lutas para o seu combate, mas de uma letargia social que parece incomodar somente aos que percebem a sua presença e ação diária. Há um desdém traçado, tipificado que assume a inércia da falsa democracia racial.

Estudante Cecília: O racismo ainda é uma coisa muito difícil de ser tratada na escola e é algo que eu, pelo menos, nunca vi tratar em

escolas, eu não vivenciei nada. No estágio que eu fiz, eu não vi professora falando sobre racismo nada, e quando houve acontecimentos, ser omissa mesmo, não falar nada.

E o agir coletivo, o todo, como enfrentar o racismo estampado ao defrontá-lo, gritando “me acuda”? Ser uma mulher e um homem da contemporaneidade, requer de cada um e de todos, um olhar de sensibilidade apurada, a partir de um posicionamento do qual não se pode mais esquivar. Ao referenciar Munanga, Ribeiro (2019) alerta que não se pode acreditar na “transcendência dos conflitos raciais pela harmonia entre negros e brancos”, haja vista a possibilidade de repetições descabidas e do silenciamento omissivo de quem nada tem a ver com isso. Urge entrar na luta e buscar alternativas.

Estudante Cecília: Uma menina negra, que não se reconhece como negra. Aí minha mãe, você ficava dizendo e eu morria de medo, porque você ficava dizendo que queria tomar água sanitária para ficar branca. Quando eu era pequena, a maioria dos meus amigos eram brancos, e eu não me reconhecia como uma pessoa negra, e eu ficava, meu Deus, se eu tomar água sanitária será que eu fico branca? Ah, eu lembro de muitas vezes ir dormir e aí chegar de novo e dizer Senhor, quer que eu leve a roupa branca? Aí você joga a roupa preta fora e coloca a nova em mim.

Salta aos olhos pensar que crianças precisem passar por situações tão difíceis por conta da cor da sua pele. Em situação como essa de grande complexidade é necessário, inicialmente, a compreensão dos contextos em que esse conhecimento foi impetrado, produzido e mantido para que a falta de consciência negra se instale e permaneça viva até sua desconstrução. Em Biko (1990, p. 125),

Agora isso é parte da raiz da autonegação que nossas crianças recebem, mesmo enquanto estão crescendo. As casas são diferentes, as ruas são diferentes, a iluminação é diferente, e assim a gente tem a tendência de começar a achar que há qualquer coisa incompleta na nossa condição humana, e que o complemento vem junto com a branquidão. Isso continua até a sua vida adulta, quando o negro tem de viver e trabalhar.

A esse respeito, as circunstâncias reais da sociedade hodierna não negam, nos dias atuais, o acima dito por Biko. É inconteste a continuidade do mesmo cenário dos periféricos, subalternizados nas moradias, nos trabalhos exercidos, na escola

segregadora, nos preconceitos estampados nas mídias todos os dias. O racismo estrutural não cessa.

Considerando os números da desigualdade étnico-racial publicados pela organização Todos pela Educação (2022, p. 24 a 27), para apresentar as dimensões alcançadas pelo racismo estrutural, tem-se:

- Quanto a Insegurança alimentar: A fome esteve presente em 10,7% das casas de pessoas Negras, número maior que o encontrado nas de pessoas brancas, 7,5% (Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar, 2021);
- Quanto a Falta de acesso ao saneamento básico: Em 2018, verificou-se maior proporção da população preta ou parda residindo em domicílios sem coleta de lixo (12,5%, contra 6,0% da população branca), sem abastecimento de água por rede geral (17,9%, contra 11,5% da população branca), e sem esgotamento sanitário por rede coletora ou pluvial (42,8%, contra 26,5% da população branca), implicando a condição de vulnerabilidade e maior exposição a vetores de doenças (IBGE, 2019);
- Quanto a Internet: Em 2017, 65,4% da população preta ou parda acessou à Internet. Na população branca, essa proporção foi de 75,5%. Quanto a posse de telefone móvel celular para uso pessoal, 82,9% da população branca possuía o aparelho, diante de 74,6% da população preta ou parda (IBGE, 2019b);
- Quanto a Moradia adequada: nos dois maiores municípios brasileiros, São Paulo e Rio de Janeiro, a chance de uma pessoa preta ou parda residir em um aglomerado subnormal é mais do que o dobro da verificada entre as pessoas brancas (IBGE, 2019);
- Quanto a Pessoas empobrecidas: Em 2018, 32,9% das pessoas pretas ou pardas encontravam-se abaixo da linha da pobreza (recebendo menos de US\$ 5,50/dia), frente a 15,4% de brancos;
- Quanto a Violência: Com relação à violência, indígenas e negros são as maiores vítimas de homicídios no Brasil. Em relação à população negra, a chance de uma pessoa negra ser assassinada no Brasil é 2,6 vezes maior do que a de uma pessoa não negra. Os negros

representaram 77% das vítimas de assassinato no país (CERQUEIRA, 2021);

- Quanto a Educação Infantil: Apesar do crescimento, o percentual de crianças pardas entre 0 e 3 anos na etapa inicial da Educação Infantil, em 2019, ainda estava atrás do de crianças brancas – 33% de crianças pardas e 40,7% de brancas (CRUZ e MONTEIRO, 2021).

As dimensões acima apresentadas demonstram os múltiplos impactos que segregam e apagam o povo negro. Não obstante as circunstâncias sociais, econômicas, educacionais, aspectos constitutivos dessa tríade de responsabilidades no alijamento desses povos, tem-se as dimensões históricas e suas omissões e ações para a promoção da desigualdade degradante a assolar a vida das negras e negros desse país.

Falta o básico na dignidade da vida, quando se pensa em segurança alimentar, moradia digna e saneamento básico; sobra exclusão digital, violência e o pior: pessoas empobrecidas sem oportunidades para viver decentemente. Tais dimensões, juntas e misturadas, encontram no povo negro o seu lugar de fala, de dor, mas, também de resistência.

Estudante Pedro: É como identificar o racismo. Porque muitas vezes o racismo é derramado, principalmente nos dias de hoje, e tem leis que combatem as pessoas com o racismo. Então, a galera (SIC) tem que entender como identificar o racismo e também identificar como o racismo é derramado.

Mediante a fala de Pedro, percebe-se que as dimensões acima apresentadas corroboram para identificar como o racismo é derramado pela omissão dos governos e da sociedade junto ao povo negro. Apesar da legislação, das garantias legais na tentativa de alterar e transformar o quadro vigente, ainda há muito a conquistar. Ademais, cabe enfatizar que a responsabilidade desse quadro não é da falta de capacidade dos negros, é resultado do processo histórico desumano e social, enquanto projeto de sociedade para o apagamento desses povos.

Nesse ínterim, precisa-se buscar alternativas para traçar caminhos alternativos que respeitem a diversidade e considerem as relações étnico-raciais como possibilidades para se alcançar novos contextos de educação e de aprendizagem. A esse respeito, Gomes (2017, p. 23) entende o movimento negro como “[...] as mais

diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam a superação desse perverso fenômeno na sociedade”. A luta contra o racismo precisa transcender a luta do movimento negro, precisa vir a ser uma luta da sociedade.

E, embora não se tenha ilusões acerca do comprometimento da sociedade contra o racismo, o engajamento perpassa pelo envolvimento, comprometimento com uma sociedade mais equânime e solidária, com a possibilidade de se colocar no lugar do outro.

Estudante Dandara: para a ideia de diversidade, eu tenho essa sensação de que quando a gente trabalha questões raciais em qualquer que seja o ambiente, parece que pessoas brancas ou pessoas não racializadas não se entendem enquanto determinada raça, ficam sempre mais de canto assim, parece que não quer participar muito. Então, eu pensaria em trabalhar diversidade como um todo e eu acho que eu ia buscar uma forma de trabalhar a diversidade a partir de dinâmicas, trabalhar inclusive o campo de experiência mesmo do eu, do outro e do nós, propor a eles uma atividade interativa de se olhar no espelho, ou de trocar algum objeto com alguém que se pareça com você.

A diversidade, outra dimensão importante para se compreender sobre as relações étnico-raciais na educação infantil. Pesquisas em creches, como a de Oliveira (2004), revelam que crianças negras possuem problemas de relacionamento com professoras e estudantes em relação à cor, tendo em vista a rejeição sofrida pelas suas características físicas. O racismo permanece reforçado, inclusive, quando da omissão e negação de intervenção.

Estudante Cecília: A minha irmã está passando por uma transição no cabelo. Ela é uma pessoa negra, só que é de pele clara. E a gente conversando sobre essa questão da não afirmação da identidade. O cabelo dela sempre foi bem cacheadinho mesmo. E por não ter essa questão de uma pessoa afirmar que você é bonita do jeito que você é, ela acabou crescendo com a ideia de que ela não era aquilo. Tanto que hoje ela não se reconhece. Ela foi pra uma psicóloga hoje e disse, eu não sei quem eu sou.

Souza (*apud* Bento, 2012, p. 54) aponta em sua pesquisa “que as crianças negras revelaram, o desejo de serem brancas, de terem cabelo liso, querendo se comparar com os personagens das histórias infantis, reforçando a imagem que a criança negra faz de si, evidenciando a negação de sua condição racial”. O trabalho a

ser realizado por docentes precisa ser tratado nas formações, estudos e engajamentos contra o racismo a fim de quebrar estereótipos.

Estudante Kabenlege: A diversidade e as relações étnico-raciais podem ser trabalhadas, por meio de livros, por meio de mídias digitais, como filmes, desenhos, produções.

Nesse contexto, as(os) docentes precisam estar preparadas para dar enfrentamento a estas questões numa luta diária de enfrentamento ao racismo.

Os marcos legais são considerados avanços para a educação como a LDB, Plano Nacional da Educação /Lei 13.005/14 e seus desdobramentos com os Planos Estadual e Municipal de Educação, entre outros, porém não se tratou da diversidade nem se contemplou as relações étnico-raciais em suas propostas.

Em Todos pela educação (Brasil, p. 40)), “ao silenciar o racismo ou o combate ao mesmo no contexto educacional, esses marcos acabam se tornando peça fundamental na reprodução de um sistema que define as desigualdades do nosso país”. O desafio da desigualdade é real, todos os dias nos chama para o combate. Cabe à sociedade brasileira o engajamento na defesa da igualdade e da vida.

Olhar para a educação das crianças, respeitando os seus corpos e sua presença no mundo é essencial. Restaurar os enganos da educação na infância corrompida e do olhar deturpador é necessário. Educação é um direito!

4.8 A formação docente e suas implicações no trabalho com a diversidade e as relações étnico-raciais no ensino fundamental I

O ensino fundamental foi instituído legalmente a partir da Constituição de 1988, com a qual se estabelece a formação básica comum para seu público, estudantes de 6 anos a 15 anos, mas nesse caso, se tratou apenas dos 6 aos 10 anos, em média, no ensino fundamental I.

Com currículo organizado em duas etapas: base comum com disciplinas obrigatórias em todo território nacional e a parte diversificada para atender às peculiaridades locais e às diferenças individuais dos estudantes, conforme a lei 5.692/71.

O ensino fundamental I assentado como importante nível de ensino na composição da Educação Básica, conforme LDB 9394/96, é etapa de oferta

obrigatória pelos governos municipais e estaduais, com gratuidade. A partir da supracitada Lei, em seu Art. 26, deve o currículo ter base nacional comum e outra diversificada “exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”. Exatamente nesse trecho se encontra razões, além da garantia da Lei 10.639/03, para se respeitar as características que compõem os educandos. O mesmo artigo, no parágrafo 4º diz que o ensino de História do Brasil “levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”.

O Art. 26-A, por sua vez, obriga esse ensino a desenvolver o estudo da História e Cultura afro-brasileira e indígena, de acordo com a Lei 11.645/2008. Sabe-se, na realidade, que apenas a europeia é considerada, levada em conta e as matrizes indígena e africana são tratadas, em sua grande maioria, no rol das datas comemorativas.

Após a publicação das supra referidas Leis, muitas editoras de livros didáticos passaram a inserir boxes contendo personagens e textos abordando histórias, expressões culturais e curiosidades negras e indígenas, às vezes, como leituras complementares. O tráfico Atlântico, por exemplo, embora reconheça as atrocidades cometidas contra os povos africanos, continuou contada sob o olhar europeu.

É também importante trazer no Art. 26-A, o parágrafo 1º sobre o conteúdo programático, o qual:

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

E, mais uma vez se percebe a perspectiva da inclusão sobre o estudo da história da África e dos africanos, suas lutas e suas contribuições na formação do povo brasileiro. Reitera-se que tais elucubrações parece que não são percebidas, estudadas, contadas por docentes desde a obrigatoriedade fomentada pela lei. O que falta? Formações? Compromisso político pedagógico com a educação, suas leis, suas normativas? Alguns livros didáticos que tratam nos capítulos finais sobre a África ou tragam somente “boxes informativos” acerca desse conteúdo

Por fim, o Parágrafo 2º também assevera que os conteúdos sobre a história da África e dos africanos (indígenas), “serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras”. Sabe-se em geral de possíveis atividades desenvolvidas em momentos estanques. Assim é o que se percebe.

Estudante Valentina: Eu acho que a gente já vem batendo nessa tecla. O despreparo do docente em relação a pautas raciais, o despreparo tanto dentro da faculdade, porque eu acho que é pouco tratado, como depois da formação, né? Nas instituições, eu acho que também não é tratado, que deveria ser tratado sobre isso. E como ela colocou ali, eu acho que é de forma geral, acho que não só para o preto ou só para o branco. Acho que deveria ser colocado de forma ampla.

A maneira como a docência é vista por muitos educandos passa a percepção de que não se consegue ainda assumir dentro dela alguns papéis cabidos a partir da formação e neste caso da formação de pedagogos. Necessita-se de práticas para que se edifique hábitos e mais que eles, ações. Permanece-se com os pés na Casa Grande? A esse respeito Barreto (2018, p. 487), nos provoca:

Não gosto do passado. Não é pelo passado em si; é pelo veneno que ele deposita em forma de preconceitos, de regras, de prejulgamento nos nossos sentimentos. Ainda é a imbecil honra dos bandidos feudais, barões, duques, marqueses, que determinam a nossa taxionomia social, as nossas relações familiares e de sexo para sexo; ainda é, portanto, o passado, daqui, dali, dacolá, que governa, não direi as ideias, mas os nossos sentimentos.

Que passado maldito esse denunciado por Barreto. Ditou e continua a ditar as regras da nossa sociedade de classes guiada pelo racismo estrutural, para manutenção do seu *status quo* e da branquitude forjada na falsa democracia racial. Todos os reflexos desse contexto estão no bojo da formação de pedagogas e pedagogos que estão no seu grosso modo de enxergar e labutar na docência. Com uma formação docente travada no modelo de conhecimento europeu e sem outros horizontes que pudessem reverberar em novas possibilidades de mudanças e atualizações do conhecimento, no fazer educador, parecem permanecer na perpetuação desse olhar.

Estudante Zefa: sobre o tom que a professora fala ser tom de pele, o posicionamento da professora, ela reforça em alguns momentos sobre ser normal, essa fala de ela só está reforçando algo que cotidianamente já é, né? Corriqueiro. Ela não inventou aquilo, é algo que ela já escutou, então ela reforça. Só que aí no decorrer ela vai percebendo também, a sua formação e sua relação com o rapaz negro, que foi encerrada por conta do pai racista, ela acaba resgatando memórias antigas, né? E percebendo o quanto ela teve uma criação racista e ela está propagando ainda o racismo, só que de outra forma.

É preciso dizer na escola de ensino fundamental I, do trânsito diário das questões de raça, gênero, classe e de sexualidade nos espaços escolares e, portanto, dos problemas que estes eixos podem suscitar e dos desafios que discentes e docentes haverão de enfrentar a partir de posicionamentos classistas, racistas, capacitistas, LGBTfóbicas, sexistas. As intersecções existentes nestes eixos demandam ainda mais outros olhares e cuidados por parte da sociedade, da escola, da educação e do ensino. No entanto, a ênfase é mostrar suas importâncias e possíveis ligações ao racismo.

Estudante Dandara: Em relação a professora, é aquilo que a gente já vem discutindo mesmo, da questão da formação dessa formação que não é continuada e que a gente sai da universidade. A gente não se interessa por continuar se especializando e se capacitando dentro das questões étnico raciais, principalmente para conseguir levar isso para a sala de aula. Porque a gente vai ter que adaptar, né? Conforme a sala, conforme as problemáticas que forem surgindo e conforme o espaço também.

A sociedade contemporânea exige que o cidadão esteja preparado para aprender a ser, a conhecer, a conviver e a fazer, num exercício diário de construção da equidade e do respeito à alteridade. No Relatório (1998, p. 104), para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, com um terço em andamento:

As missões que cabem à educação e as múltiplas formas que pode revestir fazem com que englobe todos os processos que levem as pessoas, desde a infância até ao fim da vida, a um conhecimento dinâmico do mundo, dos outros e de si mesmas, combinando de maneira flexível as quatro aprendizagens fundamentais.

A exigência em perceber que o conhecimento e a educação são ao longo da vida, traz para a docência a exigência de novas competências e compreensões sobre

e com os outros. Aprender a conhecer e aprender a fazer, são palavras de ordem com e a partir das quais se consiga aprender a conviver e a ser.

O rompimento de estereótipos requer pensar a descolonização do pensamento europeu, inclusive, e a partir dos estudos das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras e dos seus desdobramentos, se repensar a diversidade e as relações étnico-raciais, enquanto eixos agregadores e importantes na compreensão do racismo e de como combatê-lo.

Estudante Esmeralda: Acho que também, principalmente o acesso à literatura. De autores pretos que falem da história. A gente. De outro lado da visão da história é muito difícil de ser encontrado. Não é de tão fácil acesso. Não é fácil. Não é fácil você encontrar autores que escrevam a realidade do mundo das pessoas pretas, a realidade do Brasil.

A importância do conhecimento da História e culturas afro-brasileiras nunca deixará de ser necessária. O acesso precisa chegar aos ouvidos e aos olhos da sociedade, a fim de se retirar a garoa dos olhos e se perceber o seu legado na formação e construção da sociedade brasileira. Conforme dito por Adichie (2019, p. 12): “como uma história será contada, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito de poder”.

É imperativo superar o “Perigo de uma história única”, o outro lado da linha precisa ser encontrado nos livros, nos discursos, nas escolas, na academia para que o poder colonial do conhecimento seja contado a partir de um outro contexto histórico e de conhecimento.

Não é possível dizer que não há ativistas, educadoras e educadores na luta pelo combate ao racismo, trabalhando, inclusive, na perspectiva da Pedagogia Decolonial.

Para que se possa superar o desafio de enfrentamento ao racismo, é preciso que instituições se movimentem no intuito de organizar planejamentos de atividades contínuas a cada unidade/bimestre letivo para se trabalhar sistematicamente, ano após ano a fim de que se alcance o letramento racial. Neste sentido, o letramento racial se incorpora às insurgências capazes de desconstruir o pensamento hegemônico segregador a partir da racialização da sociedade e de sua discriminante intolerância quanto ao modelo forjado pela colonialidade do poder. Descolonizar é tarefa das mais urgentes.

Estudante Esmeralda: A visibilidade, por isso que a gente acha que não tem mais comentários, né? Então, assim, até a mídia não dá tanto espaço para essa questão como deveria dar. O racismo não é algo que só deve ser trabalhado em novembro o ano todo. Porém, nas escolas ainda sinto que é muito sucinto essa questão do Novembro Negro e só ali no dia 20. Só pra cumprir.

A visibilidade das questões da diversidade e das relações étnico-raciais do racismo precisa ser repensada por todos os segmentos da escola, do porteiro ao diretor, todas as pessoas devem ter formação e instrução para que essas e outras questões de preconceitos não reverberem com a força, crueldade e intensidade com que ainda são vivenciadas no chão das escolas e em todos os lugares desse país.

Chegar a fase adulta da vida e não se reconhecer, não se enxergar como gente que é, porque não compreende a história, a importância, a resistência que precisa a ela se atrelar para que seu lugar de fala seja garantido, aceito, a princípio por eles mesmos.

Estudante Cecília: Sou de uma família de pessoas Negras, a maioria negras, retinta mesmo, mas que ainda não se reconhecem. Porque meus tios, eles dizem que eles não são negros e eles são mais negros do que eu. Eu não sou preto, não, sou moreno, sou moreninho.

A resistência em negar a sua própria cor quando o seu corpo te denuncia, demonstra a ausência do trabalho sistemático e contínuo contra o racismo, das famílias às escolas, parece levar os próprios negros a se tornarem racistas. Para Biko (1971, s/p):

Ser negro não é uma questão de pigmentação, mas o reflexo de uma atitude mental;
Pela mera descrição de si mesmo como negro, já se começa a trilhar o caminho rumo à emancipação, já se está comprometido com a luta contra todas as forças que procuram usar a negritude como um rótulo que determina subserviência.

A tradução das ausências de debates e estudos a partir das instituições de ensino (escolas e universidades) reverbera a negação e ou omissão com o compromisso que é papel educativo de ambas enquanto responsáveis pela formação do homem/mulher potencialmente integral nas instâncias de participação e envolvimento para o desenvolvimento de políticas cuidadoras dos negros e negras do Brasil.

De outro modo, a trilha para a emancipação desses povos está na consciência de si e na consciência negra. Assim, novamente em Biko (1971, s/p):

A Consciência Negra é, em essência, a percepção pelo homem negro da necessidade de juntar forças com seus irmãos em torno da causa de sua atuação – a negritude de sua pele – e de agir como um grupo, a fim de se libertarem das correntes que os prendem em uma servidão perpétua.

São diárias as situações de marginalização e de segregação dos negros, por tal razão dismantelar o racismo é lutar por sucumbir séculos de opressão para os negados de toda sorte. Não cabe mais a omissão das instituições, das gentes que a compõem, da sociedade.

Estudante Dandara: O que me incomoda muito nesse discurso é que eu sou negro. A partir do sofrimento e de toda a dor que eu vivencio na minha vida inteira. Sabe? Parece que é sempre assim. Ah, não, essa pessoa realmente é negra. O tanto de racismo que ela passa. Tipo, nunca essa pessoa é negra porque ela tem consciência da identidade dela. Ela tem consciência da história, ela tem consciência de tudo que ela é, de tudo que os ancestrais passaram. Sabe? É muito surreal essa validação pela dor, essa validação pelo sofrimento. E parece que as pessoas precisam disso

A escola e a universidade, enquanto instituições importantes no desenvolvimento do ensino, são cruciais por desempenhar papel decisivo junto aos e com os estudantes, seus familiares e comunidades locais no enfrentamento ao racismo.

É necessário se levar em conta a superação do racismo em detrimento da equidade racial. Essa luta é ininterrupta, deve considerar o pleno direito do povo negro.

Estudante Valentina: Eu sou racista e é difícil para mim assumir que sou racista porque eu olho para uma pessoa que é preta, que é aquela primeiro se for morena, depois eu fiz uma coisinha básica e aí ela foi e mudou a nomenclatura, né? E aí ela falou assim eu sou racista porque eu vejo uma pessoa preta se aproximar de mim, geralmente um homem, e eu acho que ele vai me assaltar. E eu olho uma pessoa branca que tá passando e eu tô ali tranquila e foi.

O racismo arraigado, desmedido continua presente. A melanina de uma pessoa não classifica quem essa pessoa é. Mas, infelizmente, diariamente se vê, sabe-se das aberrações cometidas pela violência “destinada” ao povo negro. Gomes (2019, p.

212), trata sobre os “saberes estéticos-corpóreos” quando discriminados pela “estereotipia, violência e erotismo”. Não se pode conceber que uma pessoa seja adjetivada pela sua cor de pele nem tipo de cabelo.

Estudante Pedro: Acredito que todo mundo aqui já tenha passado por aquela fase de se olhar no espelho e ter uma disforia da nossa própria imagem. Então é um processo.

E

Estudante Valentina: uma professora já me colocou dentro de uma sala, seis, sete anos eu tinha. E aí ela tirou foto. Eu não sei se ela fez mais isso, mas eu tenho essa foto. Essa foto, ela tirou porque ela dizia que eu era linda e pegou e tirou uma foto minha pelada na escola, tirou a roupa toda. Antes eu não percebia essa sexualização. Hoje eu tenho uma visão completamente diferente.

A imagem erótica e sexualizada construída acerca do povo negro, tornando-o fetiche e objeto de desejo, deve ofender ainda mais esse povo, pois serve para desfrute momentâneo, no entanto, é desconsiderado em relacionamentos duradouros. Para Bento (2022, p. 14), “A grande questão para mim sempre foi o não reconhecimento da herança escravocrata nas instituições e na história do país”. Na verdade, é isso, a escravidão, a subserviência, a lascividade que permanece nas atitudes do pacto pela branquitude. Ribeiro (2019), nos alerta:

AS MULHERES NEGRAS são ultrassexualizadas desde o período colonial. No imaginário coletivo brasileiro, propaga-se a imagem de que são “lascivas”, “fáceis” e “naturalmente sensuais”. Essa ideia serve, inclusive, para justificar abusos: mulheres negras são as maiores vítimas de violência sexual no país.

A naturalização da violência contra as mulheres, tem-se tornado uma constante. Apesar da implementação de punições acerca dessas situações, o feminicídio tem crescido e a impunidade ainda é alta. É verdade que avanços ocorrem, mas a sexualização é perigosa, pois afasta o humano, ficando só o objeto de erotização.

Todas as questões abordadas nessa seção estão no chão da escola, dia após dia, nas instituições públicas e privadas de ensino fundamental I. Pensar o ensino, a escola e as práticas pedagógicas que permeiam esse ambiente educativo é compreender o quanto a importância desse nível de ensino demanda aprender a

conhecer e saber fazer tanto quanto elas, aprender a conviver, para que juntos se possa trazer novos sentidos, olhares e organização nesse universo de saberes.

A diversidade e as relações étnico-raciais carecem de compreensão, conforme trata Gomes (2019, p. 139), da Pedagogia das emergências, “como teoria e epistemologia” para cobrir as omissas supressões dos direitos e de seus lugares enquanto sujeitos ativos nessa sociedade. A escola em seu papel de desenvolver uma educação e um ensino universal, abrangente para todas as gentes, precisa reinventar-se e fazer-se presente na construção de uma outra pedagogia, a da equidade.

4.9 A universidade, o racismo, as ações afirmativas e a educação antirracista

A educação antirracista se constrói a mais de duas décadas a partir da Lei 10.639/03, modificada pela Lei 11.645/2008, alterando a LDB, com a proposição da obrigatoriedade pelos estabelecimentos de ensino da oferta do ensino da História e Cultura afro-brasileira e Indígena, na Educação Básica, a qual abrange da educação infantil ao ensino médio e se estende à Educação Superior.

As implicações provocadas pelo seu advento atingem a educação em cheio e, por consequência a formação inicial e continuada das/dos educadoras brasileiras/os. No entanto, parece haver por muitas/os docentes um desconhecimento e um não comprometimento com tal política pública por parte de muitas/os gestoras e professoras/es. Em Gomes (2003), o percurso de normatização decorrente da aprovação da Lei nº 10.639/03 deveria ser mais conhecido pelos educadores e educadoras das escolas públicas e privadas do país. Ele se insere em um processo de luta pela superação do racismo na sociedade brasileira e tem como protagonistas o Movimento Negro e os demais grupos e organizações partícipes da luta antirracista.

O currículo de formação de professores para a História e Cultura Africana e Afro-brasileira tem um reflexo importante, porque é resultado das políticas oriundas dos movimentos sociais organizados como o movimento negro, que faz eclodir a política antirracista.

Na universidade, essa demanda provoca um novo contexto no ensino/currículo na proposição de desapropriar o conhecimento eurocentrado colonial em detrimento de uma nova epistemologia ao se tratar da história da África e as suas implicações no processo de formação do povo brasileiro.

Estudante Pedro: A questão do racismo. Então, impacta também na formação pedagógica dos professores, né? A gente passa por um curso de quatro ou cinco anos dentro da universidade, onde e dentro desse tempo, o que é que é feito? O que é trabalhado a respeito do racismo dentro das universidades, das faculdades e das outras instituições? Então, a questão é se rever.

Desse processo inicial, mas profundo, se percebe a escravidão, a diáspora africana, o apagamento de uma nação e a negação do ser humano negro, condição basilar na construção da sociedade brasileira. Além da criação do racismo estrutural forjado nas condições econômicas, sociais, políticas, na coisificação desses povos. O resultado de criação do racismo justificou e justifica o estudo sobre a África, seu percurso, suas culturas, para assim se montar o quebra-cabeça e se reorientar o olhar sobre o desmantelamento da perversidade construída pela sua existência.

Estudante Cecília: Esses dias eu quase dou na cara de uma menina na escola porque ela disse assim: Mulher, tu é morena. Eu não acho que você é preta. Quando ela falou isso, eu calei a boca. Não termine. E ela ficou assustada. Eu disse meu amor, você tá sendo racista. Ela fez não, racista estaria se eu tivesse lhe chamando de preta. Porque tem aqueles que é preto, preto, preto mesmo. Aí eu só, só piora. Eu digo que é preto aquele que tem o cabelo ruim. Eu fui. Não volte não. Por favor, me ajude, a te ajudar. Eu falei bem-educado, né? Assim tá errado, tem que ser assim. E ela ainda insiste. Sair da sala revoltada. E eu ainda saí como errada ou agressiva. Existem pessoas que a gente ainda tira um tempo para explicar. Tem outras que a gente releva. Tem outro que a gente ataca.

Às vezes, a forma de compreensão equivocada acerca do racismo se torna ainda pior do que ser racista assumido. Se vive ainda, na época da escravidão, no entanto, é imprescindível lembrar que o processo de produção e de reprodução em que o racismo foi forjado e, a partir dele, as desigualdades raciais que transcendem este tempo, não é um fenômeno simples.

Estudante Esmeralda: a gente pode falar que é por causa do tempo, né? Que era outros tempos? Pode ser sim, mas as vezes pode até ser que não, porque por exemplo, minha avó mesmo, ela sempre teve essa educação para com a minha mãe que era uma mulher branca. Sou filha de um casal interracial, de um homem retinto e de uma mulher branca. Ela sempre teve essa questão de valorizar o nosso cabelo. Eu tive essa consciência desde pequena, sabe? Quando eu vim para a universidade eu já vim com mais essa ideia e quando cheguei aqui me incomodou porque quase ninguém tinha essa ideia de falar sobre educação antirracista ou se tinha pessoas que queriam falar, não sabia com quem falar.

O contexto educacional nem sempre atende e nem enxerga às diferenças educacionais sobre a educação trazida de casa. Geralmente, ressalta-se o que falta na educação familiar: a malcriação, a falta de bons modos. Nunca se fala do preconceito, da discriminação, do racismo.

Enquanto assumi a docência e a coordenação pedagógica na escola de educação básica todos os fatos reportados, durante 25 anos, foram sobre tais aspectos, aliados a não resolução de atividades e ou ausências dos estudantes.

Na universidade, os aspectos constitutivos nessa linha de tratamento sobre o racismo, aparece nos seminários, entendo que também estanques em movimentos quase que pontuais promovidos pelo componente de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena e o Opará – Centro de Etnicidades que mantêm atividades na linha de povos tradicionais no Departamento, lócus dessa pesquisa, entre outras situações promovidas pelo Colegiado de Pedagogia.

A branquitude, em sua posição hegemônica de ser e estar no mundo, continua a reafirmar novas bases para a reprodução das desigualdades e da mobilidade social dos negros, entre outros. A restrição ao lugar social ocupado pelos negros, quanto aos mecanismos de inclusão e exclusão, permanece, haja vista, as dimensões já apontadas, anteriormente, pelo Todos pela Educação - (Brasil, 2022), quanto as desigualdades étnico-raciais.

Percebe-se também, no presente volta-se ao passado, passado bem presente nas atitudes racistas dos quatrocentos anos de escravidão. Assim, até o lugar de fala dos negros parece ser, por mais das vezes, destituídos de poder de fala, amparado no pacto pela branquitude?

Estudante Esmeralda: porque infelizmente, as pessoas brancas e os educadores brancos são mais escutados sobre a educação antirracista do que a gente enquanto pessoas pretas, que era para ser o contrário, né? Então, por esse caso, as vozes, as pessoas e educadores brancos é muito importante sim com a luta antirracista. Mas isso eles também têm que compreender que tem um negócio que se chama lugar de fala e tem até um ponto que eles podem falar e outro que não dá certo.

Não é simples dizer que não ocorre, que não é impressão, equívoco, quanto aos ditames que o racismo alcança. Pensa-se, até onde mais se pode chegar? E, embora,

a educação antirracista deva ser luta da sociedade, e estamos tão acostumados ao posicionamento da branquitude, que parece sempre ser mágoa a fala da negritude.

Educação antirracista, luta de todos nós juntos e misturados, precisa ser promotora da compreensão e do entendimento que o problemático fenômeno do racismo deva ser enfrentado pela humanidade.

No que pese os problemas nas relações racistas, entre negros e brancos, devemos nos comprometer com essa luta justa e acima de tudo, humana.

Oriunda da lei 10.639/2003 e ampliada pela lei 11.645/2008, a educação antirracista se insere no rol das ações afirmativas e se distingue pela sua capacidade em se posicionar, apontar e enfrentar o racismo. Conforme o Parecer do Conselho Pleno (CP), (2004, p.3) sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana:

Cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados.

A retórica é sempre muito potente na força da lei. Pensa-se na prática deslizando das ações que ainda não reverberam no cotidiano, nas escolas e nas universidades. Romper as barreiras de atuação ininterrupta do racismo, exige assumir uma educação antirracista.

Estudante Valentina: Porque durante a minha adolescência eu fui sofrendo com apelidos extremamente racistas e era terrível, assim eu pedi a Deus para isso acabar, porque era muito dolorido. Aí eu disse: Pronto, agora que eu fiquei adulta, eu não vou passar por isso. Aí eu virei mãe, virei babá da minha filha, porque quando ela nasceu, muito branca. E aí as pessoas chegavam, não queriam me atender em algum estabelecimento, e perguntava quem era a mãe dela e por aí vai.

Sempre que se depara com situações como a da estudante Valentina mais acima, sente-se o choque da realidade com o seu peso e sua violência disfarçada da

não percepção porque não é comigo, porque não vou me meter no problema da outra pessoa, porque, porque, e assim segue a humanidade ou se fingindo desapercibida ou concordando e reiterando o racismo estrutural.

Quando se trata do exercício da função no enfrentamento ao racismo, se depara com a visão, o comprometimento que se tenha sobre a questão. Para algumas professoras e professores não há desejo de engajamento, “não se tem tempo para mais essa pauta, polêmica”

Estudante Kabenlege: Então o local de um professor, um pedagogo, e o local de um professor universitário são outros, são outras classes, outros professores, é a consciência dessa tomada de posse, de consciência de classe, de sua função, eu acho que dá função mesmo na universidade (sic), imaginando também.

Entender a percepção que o estudante tem acerca da docência em diferentes níveis de ensino, às vezes, até parece que essa docência não lhe diz respeito em algum lugar, uma vez que está na formação desse estudante negro e ao mesmo tempo na ausência do entendimento a quem deve desenvolver, a quem deve assumir.

Dessa forma, a objeção por uma sociedade do conhecimento e de humanos solidários, capazes de enxergar o outro, seu semelhante com zelo e cuidado para quem ele é, com todas as suas representações sociais, deve-se amparar no respeito, na alteridade, na compreensão de que as pessoas são constituídas dos genes que carregam suas ancestralidades e que a hierarquização entre as raças não é, nunca foi, natural. Conforme Almeida (2019, p. 22/23), o racismo é:

[...] uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam. [...] a consequência de práticas de discriminação direta e indireta ao longo do tempo leva à estratificação social, um fenômeno intergeracional, em que o percurso de vida de todos os membros de um grupo social – o que inclui as chances de ascensão social, de reconhecimento e de sustento material – é afetado.

Para que se possa trazer perspectivas que transformem a luta antirracista numa realidade sentida pela sociedade, faz-se necessário romper a segregação racial e avançar em projetos e ações que atinjam níveis concretos e aceitáveis contra o racismo.

As Ações Afirmativas se constituem importantes e necessárias, por conta da hierarquização entre negros e brancos e das desigualdades raciais resultantes do racismo estrutural ancorado no modelo racial aqui existente.

Na vanguarda das Ações afirmativas, a universidade multicampi se posicionou e aprovou a resolução em julho de 2002 e as instituiu por meio de seu Conselho Universitário, provocando grande repercussão em âmbito nacional, conforme Silva (2010). A Resolução resultante foi alvo de um intenso debate, instituindo a reserva de 40% de vagas para estudantes negros, oriundos de escolas públicas.

A posição corajosa e assumidamente engajada com as pautas raciais fez dessa universidade pública uma das pioneiras no enfrentamento ao racismo, assumindo assim mais de 20 anos de compromissos com a inclusão desses povos, entre outras pautas.

Continua em seu processo, reverberando intensivamente na construção de uma educação antirracista. Silva (2010, p. 50), afirma que:

Ações Afirmativas são iniciativas originadas sobretudo no âmbito das instituições públicas, visando à inclusão social de grupos discriminados por motivos raciais, nacionais, geracionais, sexuais, de gênero, ou por outros atributos físicos ou culturais ensejadores de desvantagens individuais ou coletivas.

Enquanto política de reparação, as Ações Afirmativas se tornaram a porta aberta para a possibilidade de entrada à universidade, à seleção de vagas para concursos, estudos, enfim, são várias as ocasiões, as quais também contemplou os(as) informantes dessa pesquisa. É importante ressaltar a validação para assumir as cotas, em toda situação se exige comprovação e se passa por um processo de análise e verificação em comissão específica. Segundo Silva (2010, p. 56):

Afirmar que o ingresso de estudantes negros na universidade pública multicampi (grifo nosso), através das políticas de cotas, contribuiu para diversificar a paisagem étnico-racial nas salas de aula em prestigiados cursos, como Urbanismo, Nutrição, Administração, Direito, Engenharia de Pesca, Agronomia e Pedagogia, cursos que antes das cotas, praticamente não acolhiam alunos negros. Presumimos que a médio e longo prazo, a presença desses alunos nestes e em outros cursos mais concorridos resultará na formação de especialistas negros em condições de competir por um emprego mais qualificado no mercado de trabalho.

É preciso respeitar e reconhecer aqueles que lutaram e acreditaram nas Ações Afirmativas. É perceptível que a sua inserção na universidade multicampi mudou a vida de muitos estudantes. Os avanços alcançados por essa política e, não são poucos, trazem mediante *site* da universidade:

Os programas de ações afirmativas buscam promover práticas de equidade, indistintamente, a todas as diversidades: étnicas, raciais, culturais, de gênero, de geração/faixa etária, de inserção territorial-geográfica, de condições físicas e/ou históricas desvantajosas e outras, que compõem o quadro de estudantes, professores e servidores técnicos e administrativos nos diversos departamentos da Universidade

Com esse trajeto histórico, com mais de vinte anos de atendimento aos apagados pela sociedade, a universidade multicampi se firma e demonstra atuação e olhar à frente do seu tempo quando assume uma posição antirracista e coerente com as necessidades do público acima mencionado. No entanto, nunca é demais lembrar quando Ribeiro (2019) diz:

É claro que há quem seja abertamente racista e manifeste sua hostilidade contra grupos sociais vulneráveis das mais diferentes formas. Mas é preciso notar que o racismo é algo tão presente em nossa sociedade que muitas vezes passa despercebido. Um exemplo é a ausência de pessoas negras numa produção cinematográfica— aí também está o racismo. Ou então quando, ao escutar uma piada racista, as pessoas riem ou silenciam, em vez de repreender quem a fez — o silêncio é cúmplice da violência. Muitas vezes, pessoas brancas não pensam sobre o que é o racismo, vivem suas vidas sem que sua cor as faça refletir sobre essa condição. Por isso, o combate ao racismo é um processo longo e doloroso. Como diz a pensadora feminista negra Audre Lorde, é necessário matar o opressor que há em nós, e isso não é feito apenas se dizendo antirracista: é preciso fazer cobranças.

As pautas raciais, no que tange às relações étnico-raciais, estão nas Ciências Humanas - História do Brasil, História e Cultura Afro-brasileira e Indígena e nas Linguagens - Artes e nas Ciências Sociais e suas epistemologias humanas. Cabe a quem desejar ser antirracista, se engajar e se comprometer contra o racismo.

4.10 E Por Falar em Produto Final: O Boletim Informativo Digital e os Diálogos Decoloniais e Antirracistas

Este capítulo tratou sobre o produto final da pesquisa, sua organização e seu processo de construção. Optou-se pelo boletim informativo digital com os resultados dos ateliês formativos pedagógicos desenvolvidos mediante TCLE, com o percurso que estes foram desenvolvidos. Durante a realização dos supracitados ateliês, houve o cuidado de pontuar as concepções decoloniais acerca do conhecimento tratado nas instituições de ensino e o quanto a ausência do pensamento e de um currículo decolonial foi percebido nas diversas construções realizadas nos estudos, apresentações e diálogos durante seus percursos.

4.10.1 O boletim informativo digital: informações necessárias

Comunicar-se é a primeira forma de estabelecer contato com alguém sobre algo ou alguma coisa. A comunicação propicia a construção de relacionamentos e engajamentos naquilo que se deseja e tem interesse, daí a necessidade na nossa sociedade hodierna de alcançar objetivos e alçar voos a partir de perspectivas ansiadas e mais que isso, de intervir educativamente e socialmente em propósitos, causas e mudanças para uma sociedade mais equitativa.

As redes de comunicação e informação estão em avançadíssimos sistemas de informação, pois o momento atual oferece novos espaços de comunicação, a cibercultura e, com ela os desafios de trilhar os caminhos das redes mundiais da informação e informatização.

De acordo com o site *Datareportal* (2024), o *Global Overview Report* (2024) afirma que haverá mais de 5 bilhões de usuários diários que acessam as redes sociais no mundo, o que representam 63% da população mundial. Segundo Levy (1999, p. 13), “a cibercultura expressa o surgimento de um novo universal, diferente das formas culturais que vieram antes” [...]. Desta forma, a inserção dos achados desenvolvidos e construídos de uma pesquisa se insere na proposição das teias tecnológicas digitais.

A partir das razões acima expostas, o produto final desse trabalho de pesquisa vem suscitar debates e inserir a compreensão de uma proposta interventiva e social a fim de fomentar a participação e o envolvimento a todas e todos que ele alcance. Assim é o boletim informativo digital enquanto produto final desse mestrado.

De acordo com o blog *Abcontent* (2024) um boletim informativo é um tipo de publicação digital que uma instituição se utiliza com fins de comunicar conteúdos e manter uma comunicação constante a quem deseje se dirigir. O mestrado profissional

exige a elaboração de um produto final resultado, neste caso, de uma pesquisa colaborativa que traz como resultado o boletim informativo digital.

Também denominado de newsletter, o boletim informativo digital se configura como um instrumento eficaz de publicização das ações desenvolvidas em uma instituição, que é veiculado através de e-mail, site, biblioteca, WhatsApp e outras plataformas digitais.

De acordo com o site da *Active Campaign* (2024, s/p):

Newsletter é um boletim informativo enviado por email, de forma recorrente, para a sua lista de contatos, geralmente composta por leads e clientes e ou e-mail institucional (grifo nosso). Os emails de newsletter são um dos formatos mais comuns de email marketing e permitem que você construa um relacionamento com assinantes, oferecendo conteúdo relevante e promovendo seus produtos ou serviços.

Assim, o contexto de veiculação de um boletim informativo digital perpassa pela construção de um serviço endereçado a destinatários específicos e ou institucionais a fim de promover a divulgação digital desse tipo de comunicação sobre serviços prestados; resultados obtidos, produtos a serem ofertados, anunciar acontecimentos ocorridos, entre outros, de modo que onde o seu alcance chegar a comunicação desejada seja veiculada.

Embora a newsletter e o *e-mail marketing* sejam veiculados pela plataforma de e-mail para envio de conteúdos, conforme a *Active Campaign* (2024), se constituem em diferentes lugares enquanto objetivos e enfoques. Enquanto a newsletter se mantém imersa em temas de relevância para público-alvo em conteúdos personalizados, com ampla inclusão de informações, direcionamentos, orientações de instrução, estudos de caso, notícias, blog posts, conteúdos educacionais, vídeos desenvolvidos em materiais ricos, atrativos e significativos com envio automatizados de e-mails, produzindo relacionamentos, o *e-mail marketing* se destina a “promover produtos ou serviços com envio automático de mensagens”, a fim de alcançar objetivos.

Os boletins informativos digitais ou os newsletters de acordo com o Portal Insights (2024) devem manter comunicações assertivas e até personalizadas sobre datas comemorativas, produtos ou marketings educacionais e institucionais. Ao ofertar suas notícias em boletins informativos digitais, se consolida a publicização de diversos

conteúdos/assuntos/temas em destaques, podendo ser semanal, quinzenal ou mensal, na instituição e ou a quem se deseje e necessite encaminhar.

Nessa pesquisa, apresentar o boletim informativo digital ou um newsletter se apresenta como possibilidade de veicular notícias produzidas a partir de resultados da pesquisa realizada a um longo alcance, a partir da disseminação deste em site do Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social – PPGIES, no site das bibliotecas de uma universidade pública multicampi e pelos Departamentos de educação responsáveis pela origem da pesquisa e pelo lócus de realização desta através das tecnologias digitais com o fim de fornecer informação de fácil acesso a toda a comunidade acadêmica das pesquisas produzidas no âmbito dessa instituição de ensino, entre outros lugares que se deseje alcançar.

4.10.2 Diálogos decoloniais e antirracistas

As percepções acerca da necessidade de um currículo decolonial em que o conhecimento saia do contexto eurocêntrico como centro do mundo, mas que se volte a outros olhares epistêmicos e, neste caso, voltado a uma educação antirracista como combate ao racismo, se torna condição essencial para mudanças sobre o perfil do ensino e da educação brasileira com o fim de que é preciso *sulear*²² a educação e, consequentemente, a Pedagogia. Para Pimentel (2012):

Pertencer ao sul global significa encarar o desafio de ultrapassar os abismos que separam as epistemologias e formas de sociabilidade pensadas no norte das outras formas de pensar e viver a vida abaixo da linha do Equador.” (Pimentel, 2012, p. 9)

Há um grande atraso em responder ao desafio de transpor a epistemologia do conhecimento norte global o qual ainda permanece alijando as estruturas educacionais e sociais na sociedade brasileira. Urge compreender as outras formas de pensar e mais que isso, assumir e validar as epistemologias produzidas por aqueles que estão do outro lado inferior da linha do Equador, a fim de *sulear* outras concepções de conhecimento, de educação e de ensino.

²² *Sulear*, termo criado por CAMPOS, M. D (1991), para contrapor e problematizar a ideia norte europeia como centro e referência universal do mundo, considerando a demarcação de certos espaços/tempos, épocas da História do Universo e da Geografia, por imposição dos países centrais do planeta. Disponível em <https://iela.ufsc.br/a-origem-do-sulear/> Acesso em 05/05/2024, 00h10min.

O colonialismo, no século XIX, enquanto um sistema segregador de direitos, permanece, com outras roupagens na era digital, haja vista a exclusão digital de grande parte da população quanto ao acesso às tecnologias da informação e da comunicação.

Acerca disso, a comunicação tecnológica e digital assume, apesar da exclusão, números significativos de acesso à internet e, desde 2021, o celular alcança o ranking nos dispositivos mais utilizados nos domicílios brasileiros, atingindo o patamar de 99,5% destes.

O Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação – CETIC.BR (2022) informa, em pesquisa denominada TIC²³ Domicílios (2022), que dos mais de 203 milhões brasileiros, segundo o Censo 2022 e de acordo com a Agência Brasil (2023), o país possui 149 milhões de usuários de internet, o que representa 81% dos brasileiros. Segundo o IBGE:

Em 2021, entre os 183,9 milhões de pessoas com 10 ou mais anos de idade no país, 84,7% utilizaram a Internet no período de referência da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios para Tecnologias da Informação e Comunicação - PNAD TIC. Esse percentual foi maior entre os estudantes: 90,3%, sendo 98,2% para os da rede privada e 87,0% para a rede pública de ensino. (BRASIL, IBGE, 2022)

Tais dados demonstram que, embora tenha ocorrido crescimento, a educação pública continua ainda em índice inferior a escola privada e esse número aumenta em relação a população negra. Conforme o site Terra (2022), a exclusão digital para grupos minoritários, entre eles os grupos vulneráveis como o de negros, afirma que “pessoas autodeclaradas negras possuem um percentual maior de falta de conexão: 21 milhões, contra 12 milhões de pessoas brancas”. São dados alarmantes e retratam que nesse sentido trazer mais esse caráter dimensional da invisibilidade negra para o centro do debate, suscitará uma maior visibilidade, inclusive para a promoção e avanço para uma educação e um ensino antirracista, e, mais que isso, para a implantação de uma educação e ensino decolonial. Ora, um currículo que trata e interceda positivamente em novas concepções de educação e diferenças culturais, segundo Oliveira e Candau (2010), tem enquanto proposição:

²³ Tecnologia da Informação e Comunicação

A questão central num projeto de emancipação epistêmica é a coexistência de diferentes epistêmes ou formas de produção de conhecimento entre intelectuais, tanto na academia, quanto nos movimentos sociais, colocando em evidência a questão da geopolítica do conhecimento. (2010, p. 23).

Assim, invisibilizando epistemologias “outras”, através da subalternização desse conhecimento, a colonialidade do poder, do saber e do ser, conforme Mignolo (2003), Escobar (2003) se estrutura em teorias, entendimentos e padrões como verdades absolutas em detrimento do silenciamento dos sujeitos “outros”, desprovidos de história e culturas para o modelo da Modernidade/Colonialidade. Portanto, para Mignolo, (*apud* Oliveira e Candau 2010, p. 23), é preciso considerar:

A diferença colonial entendida como pensar a partir das ruínas, das experiências e das margens criadas pela colonialidade do poder na estruturação do mundo moderno/colonial, como forma não de restituir conhecimento, mas de reconhecer conhecimentos “outros” em um horizonte epistemológico transmoderno.

Desta maneira, não se trata de substituir uma episteme por outra, mas de promoção de diálogo entre ambas, considerando as conexões das marcas da colonialidade com os olhares dos teóricos latino-americanos, entre outros na construção da perspectiva decolonial.

Antes de outras concepções, a decolonialidade é um outro entendimento acerca da contraposição a colonialidade do poder/modernidade. Uma vez que a colonialidade é o obscurecimento do outro e a modernidade é o engrandecimento das conquistas do ocidente. A decolonialidade é resultante da consideração quanto aos conhecimentos desclassificados dos subalternizados. E, nesse contexto, Bernardino-Costa (2023) e outros teóricos decoloniais como Quijano (2005), Mignolo, (2007), Maldonado-Torres & Grosfoguel (2018), Dussel (2005) apresentam a necessidade de romper com a lógica da colonialidade do poder e do saber, com a proposição de um “projeto inverso de produção do conhecimento a partir de outras epistemes, cosmovisões e experiências de vida outrora desqualificadas pela narrativa moderna”, conforme Bernardino-Costa (2023, p. 148/149).

Nessa premissa, o projeto decolonial traz a “ideia de corpo-política do conhecimento”, ou seja, do não apagamento das práticas experienciadas, a exemplo dos afrocentrados e indígenas.

Olhar para esse contexto demanda a compreensão das possibilidades de se projetar novas concepções de ensino e educação, em que os negros e indígenas saem de objetos da História e passam a ser sujeitos dela. E é nesse cenário que esta pesquisa discute as percepções dos estudantes de Pedagogia.

Dito isto, o boletim informativo digital, produto final desse trabalho, incursiona pelos Ateliês Formativos Pedagógicos I, II e III, a fim de contextualizá-lo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contemporaneidade exige que conheçamos como o racismo foi produzido e as mazelas por ele produzido e, cientes de sua origem, possamos nos engajar nas fileiras do seu enfrentamento com o fito de combatê-lo. Por esse caminho, quem sabe, possamos chegar ao coração das pessoas na primeira fase da educação escolar, na educação infantil, avançando nos demais níveis de ensino avançando na construção de uma educação antirracista que considere a cultura do coração, do amor ao próximo como momento primeiro ao se deparar com seu semelhante, diferenciado tão-somente pela cor da pele.

Desta maneira, a pesquisa intitulada *Percepções de Estudantes acerca da relevância das Histórias e Culturas Africanas e Afro-brasileiras no curso de Pedagogia de uma universidade pública multicampi: diálogos no enfrentamento do racismo estrutural* se caracteriza por atribuir especial significado e importância às histórias e culturas africanas e afro-brasileiras na formação dos estudantes do curso de Pedagogia, tendo em vista acreditar que tais abordagens contribuíram para a preparação e intervenção destes estudantes universitários na realidade social, educacional e cultural nelas engajados. Crer, também, que tais atribuições foram alcançadas pela pesquisa-ação e pela intervenção, assim também, pelos estudos, análises, reflexões e opiniões, a partir das suas percepções acerca do enfrentamento ao racismo e considerando suas realidades e lugares de fala.

Esta pesquisa apresentou como objetivo geral compreender as Percepções de estudantes acerca da relevância das histórias e culturas africanas e afro-brasileira no curso de Pedagogia de uma universidade *multicampi*, tendo como princípio o enfrentamento ao racismo estrutural. Com caráter interventivo e social, pautou-se primeiramente em buscar estudos sobre a temática em tela na Plataforma da

Capes/Periódicos e Plataforma Sucupira no Catálogo de Teses e Dissertações, considerando o título, o ano, a classificação, as universidades públicas federais e estaduais nordestinas, por ser esta a região de pertencimento e desenvolvimento desta investigação. Ficou evidenciado que há um número considerável de trabalhos de pesquisa que se inserem no contexto do racismo. No entanto, a discussão trazida por esta temática acerca das histórias e culturas africanas e afro-brasileira, na região Nordeste, em especial, esta abordagem se constitui inédita e carente de investigação e, considerando a hodiernidade, ganha ainda mais importância.

Há que se considerar que o combate ao racismo enraizado necessita de uma contra colonização, a fim de se quebrar a hegemonia da colonialidade do poder e do saber. E, mais ainda, necessita da Pedagogia decolonial, como contraposição ao que restou da sociedade colonial e de outro modo de pensar os saberes, o conhecimento, a fim de que as aliterações produzidas pelo poder hegemônico sejam entendidas e reconstruídas.

Há que se considerar que mesmo não possuindo na pele a cor negra, reconheço na minha cor de pele parda, a ancestralidade de meus antepassados. Assim, aprendi a respeitar e a amar a negritude em minhas irmãs e em meus irmãos que me ensinam sobre ser negro em uma sociedade racista, até mesmo dos negros que não se reconhecem como negros.

Compreender o racismo, a escravidão, a servidão, eis as amarras que precisamos desatar! As histórias e culturas são o primeiro caminho a ser trilhado. Conhecer para entender, estudar para saber, pesquisar para ampliar os horizontes e o olhar, eis as condições para a valorização de processos educativos que possibilitem a superação das discriminações e preconceitos entre diferentes grupos que compõem as relações étnico-raciais.

Esta pesquisa incursionou pela história e culturas africana e afro-brasileira para compreender sua importância e como estão entrelaçadas na constituição do povo negro e na construção do Brasil a partir de teóricos como Santos (2007), Munanga (2013), Ribeiro (2019), Boas (2011), Cuche (1999), Hall (2016), Freire (1979), Dussel (2005), Quijano (2005), Mignolo (2005), Gomes (2019).

Assim, também tratou do estudo do curso de Pedagogia, breve trajetória, e da importância do seu currículo quanto a oferta do componente curricular História e Cultura Afro-brasileira e Indígena a partir de 2008 e dos impactos de sua inserção na

formação de pedagogas e pedagogos, conforme Libâneo (2010), lei 10.639/03, Resolução CNE nº 1/2006, Pareceres do CNE/CP nº. 1/2004, nº 5/2005, nº 3/2006 e nº 2/2015. Essa discussão perpassou ainda pelas políticas de ações afirmativas na universidade pública no território baiano do Sisal e de Itaparica.

Dizer da grandiosidade das histórias e culturas dos povos negros antes e depois da diáspora africana requer a procura e a reconstrução de uma história que carece ser desvelada para que a verdadeira história venha a ser alcançada e conhecida no Brasil e em todo o mundo. A partir da sua história, sob a perspectiva do olhar negro haverá condições para o reconhecimento de suas culturas e, por conseguinte, pelo respeito e compreensão da sua força e significado.

Enquanto a sociedade desconsiderar o reconhecimento da diversidade e das relações étnico-raciais como dimensões capazes de reconstruir o respeito e a dignidade do povo negro, não será possível avanços significativos nas ações de discriminação, de enfrentamento ao racismo estrutural e nas relações cotidianas entre brancos e negros.

É preciso entender que a palavra raça deve superar a condição biológica de suposta superioridade branca e, nesse sentido a contraposição branco/não-branco, estabelece a desigualdade racial, a qual continua sustentada pelo mito da democracia racial. Faz-se necessário quebrar essa contraposição. É deliberativo que as oportunidades sociais estejam assentadas em bases equânimes para todas as pessoas independente de suas classes sociais, assim também quanto a cor de sua pele, entre outras.

Desta forma, procurou-se seguir os objetivos específicos a fim de cumprir com suas proposições e, assim, encontrar respostas a partir e com os teóricos que embasaram a discussão para a construção do referencial teórico apresentado, o que nos permitiu desvelar e compreender a importância da inserção do componente História e Cultura Afro-brasileira e Indígena e das Ações Afirmativas como políticas públicas capazes de inserir na educação e no ensino, igualdades de oportunidades aos desiguais.

A educação é essencial na quebra do modelo do mito da democracia racial. Nunca é demais lembrar a condição de sujeitos de direitos, posta na Declaração Universal dos Direitos Humanos, pelo fato de ter nascido humano, já possui o direito

universal à vida e a tudo mais que seja dela inerente, devendo ser respeitado com dignidade por sua condição humana.

Percebeu-se nesta pesquisa, que embora a temática das relações étnico-raciais permeie e esteja contemplada em muitas pesquisas e temáticas envolvendo as histórias e culturas como enfrentamento ao racismo estrutural, a temática ainda carece ser pesquisada e aprofundada, haja vista a necessidade de estar na ordem do dia nas instituições de ensino desse país, contemplando a necessidade do respeito ao caráter pluriétnico na formação e constituição do povo brasileiro, embasados inclusive pelos achados que a revisão da literatura encontrou nos dez trabalhos, entre 2016 e 2021, inspiradores para a produção desta pesquisa pelas concepções apresentadas quanto ao racismo, na certeza de que ele se constitui estrutural.

Percebeu-se também que apesar das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras, previstas legalmente pelas leis 9.394/96 e 10.639/03, garantidoras de sua vivência na educação básica e nas ações afirmativas instituídas no ensino superior, há muito que se avançar. Em ambos os níveis de ensino, estão as prerrogativas legais em construção, com pequenos avanços na educação infantil e no ensino fundamental I e com maiores avanços no ensino superior, haja vista os programas de ações afirmativas, embora muito haja a se fazer nos dois níveis de ensino para que se consiga alcançar a construção de uma educação e um ensino antirracista.

Ressalta-se que apesar e conforme censo de IBGE (2022), o Brasil possui 53% da população declarada negra, permanecemos vivendo sobre o mito da democracia racial e, longe está de atitudes de reconhecimento, respeito e acolhimento, nas mais diferentes instâncias, ao povo negro. Por essas razões, necessita-se que a sociedade brasileira enfrente, reconheça e ultrapasse dificuldades a fim de promover caminhos outros que atendam e acolham a população negra como construtores da história e culturas desse país.

Esta pesquisa procurou responder à seguinte questão de pesquisa: De que forma os conhecimentos das culturas africanas e afro-brasileiras são compreendidos por estudantes do curso de Pedagogia de uma universidade multicampi? Para buscar responder, foi organizado o projeto de intervenção Histórias e Culturas Africanas e Afro-brasileira e o racismo estrutural, a partir do qual estruturou-se os ateliês formativos pedagógicos a fim de promover formação e estudos e coleta de

informações mediante as provocações desenvolvidas a cada momento realizado, conforme o capítulo metodológico apresenta em sua estruturação.

Ficou evidenciado o impacto que as vivências promovidas pelos ateliês formativos pedagógicos causaram junto aos estudantes colaboradores da pesquisa, nas discussões realizadas, nas respostas devolvidas, enfim pelas vozes transcritas nas categorias de análise apresentadas. Evidenciou-se também que as histórias e culturas africanas e afro-brasileira necessitam ser reconhecidas por docentes por ainda permanecerem reproduzindo um ensino de cunho eurocêntrico colonizador, que é preciso promover formação continuada para combate ao racismo junto às professoras e aos professores, aos funcionários e colaboradores dentro das escolas e nas práticas pedagógicas em sala de aula.

Vivemos a desconstrução e inversão de valores da vida com o desrespeito às etnias, aos povos tradicionais através da violência e assassinatos; de gênero com o aumento do feminicídio pela misoginia, entre outros; do ataque constante e diário à diversidade sexual, enfim da violência exercida contra negras e negros trabalhadores, na supressão do reconhecimento de seus direitos e na negação de direitos básicos para uma vida com um mínimo de dignidade.

Ser antirracista não é uma questão de moda, não é um ato de confronto aos ditames sociais instituídos, não se trata de uma luta perdida devido ao apagamento do outro. Trata-se de uma luta justa e humana, de humanidade, de quem é capaz de viver e conviver com a alteridade, porque o outro importa, porque eles têm direitos.

Como resultados da pesquisa espera-se que enquanto pesquisa de intervenção possa suscitar debates, provocar outras e novas perspectivas para enfrentamento ao racismo estrutural tão arraigado na vida e na história e culturas da nossa sociedade, rumo a uma educação democrática antirracista.

Fica-se com a certeza da importância que esta pesquisa possui e que há muito a ser investigado e aprofundado a partir de suas discussões, haja vista a necessidade de continuidade que essa investigação suscitou.

Como produto acadêmico final foi construído o *Boletim Informativo Digital: As Histórias e Culturas Africanas e Afro-brasileira e o Racismo Estrutural*, enquanto resultado prático da pesquisa em tela, com amplo poder de divulgação e alcance na página do site do PPGIES/MPIES, das bibliotecas nos Departamentos de origem e de

desenvolvimento da pesquisa. Esse estudo está aprovado pelo Comitê de Ética sob o Parecer de nº 6.100.947.

Enquanto pedagoga, docente do curso de Pedagogia, tenho gratidão pelos resultados alcançados e pela contribuição que esta pesquisa apresentou na formação dos estudantes de Pedagogia, a qual já reverberou em palestra, minicurso e na construção de artigo. Comprometida com uma educação antirracista, deixo no poema de Carlos Drummond de Andrade, “Mãos dadas” a ideia da luta de mãos dadas, nesse trecho significativo:

*Não serei o poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso à vida e olho meus companheiros.
Estão taciturnos, mas nutrem grandes esperanças.
Entre eles, considero a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.*

Que continuemos de mãos abertas e estendidas e que se deem as mãos quando a luta nos chamar para o enfrentamento ao racismo estrutural, contando outra história e culturas africanas e afro-brasileira nos caminhos que ainda haveremos de trilhar.

REFERÊNCIAS

ABCContent. **Boletins informativos**: o que são, para quê (*sic*) servem e como produzi-los. Disponível em: <https://blog.abcontent.com.br/boletins-informativos-o-que-sao-para-que-servem-e-como-produzi-los/>. Acesso em 29 abr. 2024.

ActiveCampaign. **Boletim Informativo**. Disponível em: <https://www.activecampaign.com/br/glossary/boletim-informativo>. Acesso em: 28 abr. 2024, às 18h20.

ADICHIE, C. N. **O Perigo de uma história única**. Companhia das Letras: São Paulo, 2019.

AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS. PENAD. **Internet chega a 88,1% dos estudantes, mas 4,1 milhões da rede pública não tinham acesso em 2019**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/30522-internet-chega-a-88-1-dos-estudantes-mas-4-1-milhoes-da-rede-publica-nao-tinham-acesso-em-2019>. Acesso em 17 mai. 2024.

AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS. PENAD TIC. **Internet já é acessível em 90,0% dos domicílios do país em 2021**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/34954-internet-ja-e-acessivel->. Acesso em 08/05/2024.

agênciaBrasil. Economia. **População do Brasil passa de 203 milhões, mostra Censo 2022**. Crescimento da população, de 0,52%, é o menor desde 1872. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2023-06/populacao-do-brasil-passa-de-203-milhoes-mostra-censo-2022>. Acesso em: 08 mai. 2024.

ALMEIDA, S. L. de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (org.). **Processos de Ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias do trabalho em aula. 10 ed. Joinville, SC: Editora Univille, 2015.

ANDERSON, B. **Comunidades imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ANDRADE, C. D. **Nova reunião**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1985.

ANDRADE, L. B. P. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

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

ARAGÃO, J. W. M.; NETA, M. A. H. M. **Metodologia Científica**. [recurso eletrônico. Salvador: UFBA, Faculdade de Educação, Superintendência de Educação a Distância, 2017

ARAÚJO, R. D. de; ARAUJO, F. A. M. (org.). **Processos metodológicos na pesquisa em educação**: dispositivos de produção e análise de dados em movimento. Parnaíba, PI: Acadêmica Editorial, 2020.

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

ARRUTI, J. M. A. **A Emergência Dos “Remanescentes”**: Notas Para O Diálogo Entre Indígenas E Quilombolas. MANA 3(2):7-38, 1997.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETO, Lima. **Obras completas**. Vol. 3. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.

BEECHER, HK. **Consent In: clinical experimentation: mith and reality**. Journal of American Medical Association – JAMA. 1966; 195(1):34-35.

BENTO, M. A. S. (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais /São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012.

BENTO, M. A. S. **O pacto da branquitude**. 1ª ed. — São Paulo :Companhia das Letras, 2022.

BIKO, S. **Escrevo o que eu quero**. São Paulo: Ática, 1990.

BRANDT, A. G.; HOBOLD, M. de S. **Mudanças e Continuidades dos Marcos Legais do Curso de Pedagogia no Brasil**. Rev. Internacional Educação Superior. Campinas, SP, v. 5, p. 129, 2019

BRASIL. A Importância da Literatura de Cordel como Preservação da Cultura Nordestina: um estudo no acervo da Biblioteca Central Zila Mamede. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, v. 15, n. 1, RN, 2019.

BRASIL. CAPES. **Teses e Dissertações**. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> Acesso em: 30 set. 2022.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 03/2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História Afro-brasileira e Africana. Brasília: Ministério da Cultura, 2005.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação (2006a). **Resolução CNE/CP n. 1/2006**, de 15/5/2006. Diário da União, de 16/5/2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 14 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil_03/leis/l8069.htm>.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>.

BRASIL, Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. 19 de maio de 2004

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SECADI/MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, 2018. <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em 05/12/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 02/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CP-CNE-002-2015-07-01.pdf>. Acesso em: 30/11/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n.º 196/96**. Aprova o Plano de Trabalho da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP. Disponível em http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/aquivos/resolucoes/23_out_verso_final_196_encep2012.pdf . Acesso em 03. fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510**, de 2016, Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 03. fev. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil**. Brasília: MEC/SECADI, UFSCar, 2014.

BRYAN, N. A. P.; BARBOSA, W. do N.; ALMEIDA, W. G. de. (Org.). África: passado, presente, perspectivas. Aportes para o ensino de História e Culturas Africanas. *In*: MENDONÇA, M. G. **História da África: novas abordagens**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

CARNEIRO, M. A. **LDB Fácil**: leitura crítica compreensiva – artigo a artigo. Petrópolis, RJ: 2011.

CARREIRA, D.; SOUZA, A. L. S. **Indicadores da qualidade na educação**: relações raciais na escola - Antirracismo em movimento/Ação Educativa (Organização) 2ª ed. São Paulo: Ação educativa, 2023.

CASTRO, M. P.; ZURAWSKI, M. P.; CUSTÓDIO, Crislei; NOGUEIRA, N.; ABREU, A. R.; BRANDÃO, L. **Diversidade e discriminação**. Caderno integrante da série “Educação em Direitos Humanos”, do Projeto Respeitar é Preciso! 4. ed. – São Paulo, SP: Vlado Educação, 2020.

CHINEN, N. **O negro nos quadrinhos do Brasil**. Nobuyoshi Chinen. São Paulo: Petrópolis, 2019.

COSTA, S. O desafio da ética em pesquisa e da bioética. *In*: DINIZ, D; SUGAI, A; GUILHEM, D; SQUINCA, F. (org.). **Ética em pesquisa: temas globais**. Brasília: Letras Livres: Editora UnB, 2008. 404 p. -- (Coleção ética em pesquisa; 4)

CUNHA, F. N.; DEBUS, E. S. D.; PASSOS, J. C. A constituição da identidade negra no livro para infância *Betina*, de Nilma Lino Gomes. **Revista Pedagógica**. Chapecó, v. 22, p. 1-21, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v22i0.4570>

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 1999.

CRUSOÉ, N. M. de C. **Prática pedagógica interdisciplinar na escola fundamental: sentidos atribuídos pelas professoras**. 2010. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

DAMIANE, M. F.; ROCHEFORT, R. S.; CASTRO, R. F. de; DARIZ, M. R.; e PINHEIRO, S. S. **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica**. Cadernos de Educação FaE/PPGE/UFPel. Pelotas, n. 45, p. 1-11, mai/ago de 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/issue/view/1113>. Acesso: em: 8 jul. 2022.

DATAREPORTAL. **DIGITAL 2024: GLOBAL OVERVIEW REPORT**. Disponível em: <https://datareportal.com/reports/digital-2024-global-overview-report>. Acesso em 29 abr. 2024.

D'AVILA, C.; MADEIRA, A. V.; GUERRA, D. Ateliê Didático: diário online e pesquisa formação com docentes universitários. **Revista Diálogo educacional**, Curitiba, v. 18, n. 56, p. 61-83, jan./mar. 2018.

DELORY-MOMBERGER, C. **Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto**. Tradução de Maria Carolina Nogueira Dias e Helena C. Chamlian. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, maio/ago. 2006

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

ESTADÃO. EXPRESSO. **Brasil tem 6,4 milhões de lares sem internet e 23,8 milhões de excluídos digitais, mostra IBGE**. Disponível em: <https://expresso.estado.com.br/naperifa/brasil-tem-64-milhoes-de-lares-sem-internet-e-238-milhoes-de-excluidos-digitais-mostra->. Acesso em 05 mai. 2024, às 22h.

FERREIRA, M. G. Saberes Indispensáveis a Práxis Educativas Antirracistas. *In*: NEVES, C. S. das; JUSTINO, D. P.; JUNIOR, J. H. de G. Dossiê: “Paulo Freire, 100 anos - vida e pensamento que alimentam as lutas sociais e a defesa da justiça”. **InSURgência: Revista de Direitos e Movimentos Sociais**, v. 8, n. 2, 2022 ISSN 2447-668, págs., 133-146.

FIGUEIREDO, K. K. S. R.; LIMA, M. da G. S. B. Produzindo dados com pesquisa narrativa para apreender a constituição das aprendizagens do professor de educação infantil. *In*: ARAÚJO, R. D. de; ARAUJO, F. A. M. (org.). **Processos metodológicos na pesquisa em educação**: dispositivos de produção e análise de dados em movimento. Parnaíba, PI: Acadêmica Editorial, 2020.

FREIRE, P. **Conscientização, Teoria e prática da Libertação** – Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo – SP: Cortez & Moraes, 1921.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015, p. 74-75.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro, LTC, 2008.

GOMES, N. L. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, nº 23, p. 75- 85. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Mai/Jun/Jul/Ago 2003

GOMES, N. L. Força educativa e emancipatória do movimento negro em tempos de fragilidade democrática. **Revista Teias**, v. 21 • n. 62 • jul./set. 2020 • Ensaio • Seção Temática Raça e Cultura

GOMES, N. L. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, N.L. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**: uma breve discussão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Realizadora). CDU: 371. 214. 316. 47. 2021.

GOMES, N. L.; RODRIGUES, T. C. **Resistência Democrática**: a questão racial e a Constituição Federal de 1988. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 39, nº. 145, p. 928-945, out-dez., 2018

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 26 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. cap. 4, p. 79-108.

HALL, S. **Cultura e Representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HALL, S. Identity and Representation. **Revista Educar Mais**. 2019 | Volume 3 | Nº 2 | Pág. 167 a 172. Disponível em <https://countrymeters.info/pt/Africa>

HONORATO-SAMPAIO, K. *et al.* Boletim Informativo: desenvolvimento profissional e pessoal em tempos de pandemia. **Revista Ciência e Extensão**. v. 17, p. 350/361, 2021

hooks, b. Olhares negros: raça e representação. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.

INSIGHTS. **Qual a finalidade da comunicação newsletter?**. Disponível: <https://www.portalinsights.com.br/perguntas-frequentes/qual-a-finalidade-da-comunicacao-newsletter>. Acesso em 29 abr. 2024

JORGE, N. (org.). **História da África e relações com o Brasil**. Brasília: FUNAG, 2018.

KRAMSCH, C. Cultura no ensino de língua estrangeira. *Bakhtiniana*, São Paulo, 12 (3): 134-152, Set./Dez. 2017.

KRAUSS, J. S.; ROSA, J. C. da. A importância da temática de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas. *Antíteses*, [S. l.], v. 3, n. 6, p. 857–878, 2011. DOI: 10.5433/1984-3356.2010v3n6p857. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/4572>. Acesso em: 14 nov. 2023.

LAKATOS. E. M; MARCONI, M. A. Metodologia do Trabalho Científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projetos e relatórios, publicações e trabalhos científicos. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LANDER, E. (org.). *Coleccion Sur Sur*, CLACSO. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: Perspectivas latino-americanas**. Ciudad Autonoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005. Disponible en la www: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 12 ed. São Paulo, Cortez, 2010.

LIBÂNEO, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. *In*: Libâneo, J. C. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1992. Cap 1.

LUBISCO, N. M. L.; VIEIRA S. C. **Manual de estilo acadêmico**: trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses. - 6. ed. rev. e ampl. Salvador: EDUFBA, 2019.

MACEDO, R. S.; GALEFFI, D.; e PIMENTEL, A. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa**: Educação e Ciências Antropossociais. Prefácio Remi Hess. – Salvador: EDUFBA, 2009.

MEDEIROS, M. A. O., de S, V. O., da SILVA, A. L. G., **Relações étnico-raciais e de gênero em debate nos Ateliês de Pesquisa: (Re)invenções nas Práticas**

Pedagógicas. ODEERE, v. 6, n. 01, jan./jun., p. 311-341, 2021.
<https://doi.org/10.22481/odeere.v6i01.8581>

MIGNOLO, W. **Desafios Decoloniais Hoje. Epistemologias do Sul**. Foz do Iguaçu/PR, 1 [1], pp. 12-32, 2017.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MORAES, M. L. B. Stuart Hall: cultura, identidade e representação. IFSul - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul-rio-grandense, Pelotas/RS. **Revista Educar Mais**. 2019, V. 3, Nº 2, pág. 167 – 172.

MOTA, T. H (Org.). **Ensino antirracista na Educação Básica: da formação de professores às práticas escolares** [recurso eletrônico] Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

MUNANGA, K. **Teoria Social e Relações Raciais no Brasil Contemporâneo**. In: Cadernos PENESB – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira. Niterói: Editora da UFF, 2013, p. 163-198.

NASCIMENTO, W. F. do. **Entre apostas e heranças**. Contornos africanos e afro-brasileiros na educação e no ensino de filosofia no Brasil. NEFI Edições, 2020

NIND, M.; CURTIN, A.; HALL, K. **Métodos de pesquisa para a Pedagogia**. Tradução de Caesar Souza. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

OLIVEIRA, E. T. A. de; PEIXOTO, R. C. D. Em Tese, Racismo por omissão e luta antirracista: da colonialidade à resistência em Benevides/PA. **Em Tese**, Florianópolis, v. 19, n. 01, p. 108128, jan./jun., 2022. Universidade Federal de Santa Catarina.

OLIVEIRA, F. **Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?** [Dissertação de mestrado]. São Carlos: UFSCar, 2004.

OLIVEIRA, H. L. L. **Panorama histórico da vida, do pensamento e da obra de Cheikh Anta Diop**. – Recife: Ed. UFPE, 2019

OLIVEIRA, L. D. G. de C. **Pesquisa Narrativa e Educação: algumas considerações**. UESPI/UNICAMP, EDUCERE, XIII Congresso Nacional de Educação. Curitiba, 2017.

OLIVEIRA, L. F. de; e CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v. 26, n. 01, Belo Horizonte, 2010, p. 15.

PEDROSO, C. C. A; DOMINGUES, I.; FUSARI, J. C.; GOMES, M. O.; PIMENTA, S. G.; PINTO, U. A.; BELETATI, V. C. F. (Org.). **Cursos de Pedagogia: inovações na formação de professores polivalentes**. – 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2019.

PENNA, C. Paulo Freire no pensamento decolonial: um olhar pedagógico sobre a teoria pós-colonial latino-americano. *In: Revista de Estudos e Pesquisa sobre as Américas*, V. 8, N. 2, 2014.

PEREIRA, A. **Pesquisa de intervenção em educação**. Salvador: Eduneb, 2019.

PEREIRA, C. de F.; RIBEIRO, T. da S.; MARINHO, A. **A Luta negra e o 13 de maio: entre a escravidão e o racismo**. Rio de Janeiro: Ipea, out. 2023. 9 p. (Disoc: Nota Técnica, 110). DOI: <http://dx.doi.org/10.38116/disoc110>.

PEREIRA, J. C. **Educação e cultura no pensamento de Franz Boas.**; ponto-e-vírgula, 10: 101-118, 2011.

PICHETH, S. F; CASSANDRE, M. P; THIOLENT, M. J. M. Analisando a pesquisa-ação à luz dos princípios intervencionistas: um olhar comparativo. **Educação revista quadrimestral**. Porto Alegre, v. 39, n. esp. (supl.), s3-s13, dez. 2016.

PORTAL DO GOVERNO BRASILEIRO. PANORAMA. **População**. Disponível em: https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/?utm_source=ibge&utm_medium=home&utm_campaign=portal. Acesso em 05 mai. 2024, 23h.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL. Subchefia Para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em 20 fev. 2024

QUEIROZ, D. M. O Estágio Atual das Políticas Afirmativas nas Universidades Brasileiras. *In: Revista Tomo*, n. 24. 2014, Jan/Jun, páginas 275 a 295. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/tomo/article/view/3192>. Consultado em: 06/jan/2021, 12:51.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder e classificação social**. *In: SANTOS, B.; MENEZES, M. P. (org.)*. Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e américa latina. *In: LANDER, E. A Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Perspectivas latino-americanas. CLACSO, Consejo Latino-americanos de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro. 2005.

REIS, A.; ANDRÉ, M. E. A. D.; PASSOS, L. F. Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós LDB 9.394/96. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, [S. l.]**, v. 12, n. 23, p. 33–52, 2020. DOI: 10.31639/rbpf.v12i23.289. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/289>. Acesso em: 26 jan. 2024.

RIBEIRO, D. **Pequeno Manual Antirracista**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIOS, F.; SANTOS, M. A.; RATTS, A. **Dicionário das Relações Étnico-Raciais**. 1. ed. - São Paulo: Perspectiva, 2023.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. *In*: S. Santos, B. de; Meneses, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez. p. 31/83. 2010.

SANTOS, J. L. dos. **O que é cultura**. 17 ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

SANTOS, L. dos. As Identidades Culturais: Proposições Conceituais e Teóricas. **Revista Rascunhos Culturais**, Coxim/MS, vol. 2, nº 14, p. 141/157, jul./dez. 2011.

SANTOS, A. B. dos. **Colonização, Quilombos**: modos e significados. Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa – INCTI. Universidade de Brasília – UNB. Brasília, 2015.

SAVIANI, D. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Campinas/SP, 2005. Disponível em: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf. Acesso em: 18 mar. 2023.

SILVA, O. J. de P. e. **Dicionário Jurídico**. Editora Forense, 2012.

SILVA, V. S. **Políticas de Ações Afirmativas na UNEB**: Memórias de um acontecimento histórico. Mujimbo V. 1, N. 1, julho de 2010.

SODRÉ, M. **O fascismo da cor**: uma radiografia do racismo nacional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

SOARES, E. G. de S.; SÁ, G. S. de; SIQUEIRA, K. M. de. A Educação Permanente num Cenário de Decolonialidade. Opará: Etnicidades, Movimentos Sociais e Educação, Paulo Afonso, v. 8, e132008, 2020. ISSN 2317-9457 | 2317-9465. revistas.uneb.br/index.php/opara

TEIXEIRA, C. S; RIBEIRO, M. A. A. **Ensino de língua estrangeira**: concepções de língua, cultura e identidade no contexto ensino/aprendizagem Linha d'Água, n. 25 (1), p. 183/201, 2012.

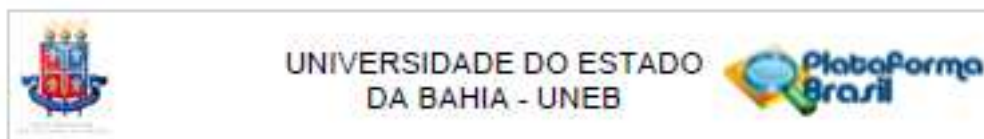
TEIXEIRA, P. M. M.; NETO, J. M. **Uma proposta de tipologia para pesquisas de natureza interventiva**. Ciênc. Educ., Bauru, v. 23, n. 4, p. 1055-1076, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/cBjf7MPDSy5V5JYwFJR4bd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 set. 2022

THIOLLENT, M. J. M.; COLETTE, M. M. **Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade**. Maringá, v. 36, n. 2, p. 207-216, July-Dec., 2014.

TILIO, R. Reflexões acerca do conceito de cultura. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**. Volume VII Número XXVIII, Jan-Mar 2009.

WENTROBA, J. C e; BOTELHO, L. de L. R. A Teoria do Desenvolvimento Como Liberdade de Amartya Sen e o Direito a Educação. *In: Revista Orbis Latina*, Vol. 11, n. 22, Jul/Dez de 2021. Disponível no website <https://revistas.unila.edu.br/index.php/orbis>. Acesso em out. 2022.

ANEXO 1 - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES ACERCA DA RELEVÂNCIA DAS HISTÓRIAS E CULTURAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRA NO CURSO DE PEDAGOGIA DE UMA UNIVERSIDADE MULTICAMPL: DIÁLOGOS NO ENFRENTAMENTO DO RACISMO ESTRUTURAL

Pesquisador: Edjane Gomes

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 69709023.9.0000.0057

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Patrocinador Principal: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.100.947

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa intitulado Percepções de estudantes acerca da relevância das histórias e culturas africanas e afro-brasileira no curso de Pedagogia de uma universidade multicampi: diálogos no enfrentamento do racismo estrutural tem como objetivo, analisar as percepções de estudantes acerca da relevância das histórias e culturas africanas e afro-brasileira no curso de Pedagogia de uma universidade multicampi, tendo como princípio o enfrentamento do racismo estrutural. O racismo enquanto condição humana de ser e estar na sociedade, permanece ativo e vinculado a diversas práticas apresentadas nas relações educacionais, sociais, trabalho, religiosas, gênero, étnicas, humanas. Entendê-lo e combatê-lo, perpassa pela desconstrução colonizadora a qual foi plantado e severamente sustentado pela sociedade europeia e, por conseguinte, a brasileira e, desconstruí-la é causa das mais urgentes. Assim, esta pesquisa de abordagem qualitativa, natureza aplicada e com procedimentos de natureza interventiva, busca mudanças em como fazer as práticas profissionais decoloniais chegarem às instituições de ensino, a fim de elucidar, combater e tratar o racismo estrutural que assola a vida e as relações sociais. Desta feita, as políticas de ações afirmativas com a proporção, o engajamento e azáfama que a causa merece, são imprescindíveis por instituir e estruturar condições para que estas reverberem em nova construção de sociedade a partir dos estudantes e futuros profissionais egressos, para que

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Merinos,
 Bairro: Água de Merinos - site www.cep.uneb.br CEP: 40.480-120
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3612-1330 Fax: (71)3612-1300 E-mail: cepuneb@uneb.br/www.cep.uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 0.100.947

reconstruam uma outra história e cultura africana e afrobrasileira na educação, no ensino e ao longo de toda a vida diante de todos os que são vítimas, a fim de termos uma sociedade mais humana e solidária.

Hipótese: De que forma os conhecimentos da cultura africana são compreendidos por estudantes do curso de Pedagogia de uma universidade pública multicampi?

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Analisar as percepções de estudantes acerca da relevância das histórias e culturas africanas e afro-brasileira no curso de Pedagogia de uma universidade multicampi, tendo como princípio o enfrentamento do racismo estrutural. Est

Objetivo Secundário: Conhecer a experiência vivenciada no componente curricular do ensino das Histórias e Culturas Afro-Brasileira e Indígena por estudantes do curso de Pedagogia; Identificar como os conceitos da Pedagogia colonizadora estão presentes nas narrativas e concepções dos estudantes do curso de Pedagogia. Analisar como o componente curricular das Histórias e Culturas africanas e Afro-brasileira e Indígena dialoga com as propostas de ações afirmativas na universidade. Produzir um boletim informativo digital potencializando diálogos decoloniais e antirracistas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O pesquisador informa os riscos e benefícios, respeitando os princípios éticos da pesquisa, levando em consideração a relevância da pesquisa para o perfil do estudo. Destacamos que as linhas de raciocínio explicitadas neste parecer não são restritivas as formas de aplicar os benefícios e atenuar os riscos em campo, sempre em prol dos princípios éticos. Importante sinalizar forma de minimizar o risco se ocorrer conforme descrito na pesquisa, risco mínimo de "desconforto" se ocorrer, o fato de deixar a pesquisador ou recusa não caracteriza apoio ou suporte para tal situação. Qual o encaminhamento?

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pereira s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Merinos,
Bairro: Água de Merinos - site www.cep.uneb.br CEP: 40.480-120
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 Fax: (71)3612-1300 E-mail: cepuneb@uneb.br/www.cep.uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer 0.100.047

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Destacamos que todos os comentários deste parecer são baseados na correlação dos princípios éticos (autonomia, não maleficência, beneficência, equidade e justiça) com os aspectos da pesquisa (objeto, participante, metodologia e aspectos do campo). Sempre na perspectiva da orientação e sem julgamento de valores, conforme preconiza a ética no seu significado mais profundo que é propor a dignidade humana.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Na perspectiva da normativa, conforme segue:

- 1 – Termo de compromisso do pesquisador responsável: Em conformidade com a normativa;
- 2 – Termo de confidencialidade: Em conformidade;
- 3 – A autorização Institucional da proponente: Em conformidade
- 4 – A autorização da instituição coparticipante: Em conformidade.
- 5 - Folha de rosto: Em conformidade;
- 6 – Modelo de TCLE: Em conformidade, ajustar forma de minimizar os riscos se ocorrer.
- 7 - Declaração de concordância com o desenvolvimento do projeto de pesquisa: Em conformidade;

Os modelos para adaptação a realidade da pesquisa e outras orientações para construção do protocolo de pesquisa, estão disponíveis em www.uneb.br/comitedeetica.

Recomendações:

- 1 – Descrever forma de minimizar o risco se ocorrer, ajustar no Protocolo de Informações Básicas.

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 456/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto "PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES ACERCA DA RELEVÂNCIA DAS HISTÓRIAS E CULTURAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRA NO CURSO DE PEDAGOGIA DE UMA UNIVERSIDADE MULTICAMPI: DIÁLOGOS NO ENFRENTAMENTO DO RACISMO ESTRUTURAL.". Após a apreciação encontra-se aprovado.

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos - site www.cep.uneb.br CEP: 40.480-120
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 Fax: (71)3612-1300 E-mail: cepuneb@uneb.br/www.cep.uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 0.100.947

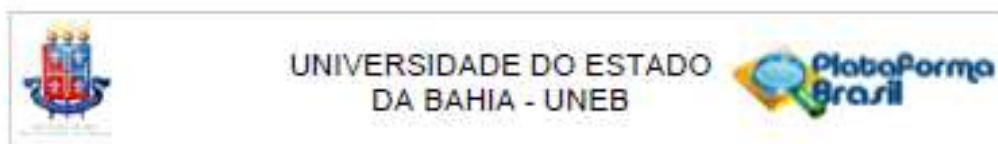
Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PE_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2129098.pdf	11/05/2023 02:29:53		Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto detalhado pesquisa Investigador.pdf	11/05/2023 02:27:46	Edjane Gomes	Acelto
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaraçao de acete instituicao.pdf	11/05/2023 02:24:39	Edjane Gomes	Acelto
Declaração de concordância	DECLARACAODECONCORDANCIACOMODESENVOLVIMENTODOPROJETO DE PESQUISA.pdf	11/05/2023 02:22:43	Edjane Gomes	Acelto
Outros	TERMO DE COMPROMISSO PARA COLETA DE DADOS EM ARQUIVOS.pdf	11/05/2023 01:56:18	Edjane Gomes	Acelto
Outros	Termo de autorização institucional do proponente.pdf	11/05/2023 01:14:50	Edjane Gomes	Acelto
Outros	Termo de confidencialidade.pdf	11/05/2023 00:05:40	Edjane Gomes	Acelto
Outros	Termo de compromisso do pesquisador Edjane.pdf	11/05/2023 00:03:50	Edjane Gomes	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE Edjane.pdf	11/05/2023 00:01:17	Edjane Gomes	Acelto
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	02/05/2023 17:42:18	Edjane Gomes	Acelto
Cronograma	CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO.pdf	02/05/2023 17:38:51	Edjane Gomes	Acelto
Folha de Rosto	Doc folha de rosto assinado isabelle.pdf	02/05/2023 17:02:29	Edjane Gomes	Acelto

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pereira s/n, antigo prédio da Petrobras 3ª andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos - site www.cep.uneb.br CEP: 40.460-120
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 Fax: (71)3612-1300 E-mail: cep@uneb.br/www.cep.uneb.br



Continuação do Parecer: 6.100.947

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 05 de Junho de 2023

Assinado por:
Aderival Nascimento Brito
(Coordenador(a))

ANEXO 2 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS XI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM INTERVENÇÃO
EDUCATIVA E SOCIAL – MPIES**



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____

Sexo: F () M () Data de Nascimento: _____

Documento de Identidade nº: _____

Endereço: _____

Cidade: _____ Estado: _____ CEP: _____

Telefone: () _____

E-mail: _____

II – DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA

1. **TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:** PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES ACERCA DA RELEVÂNCIA DAS HISTÓRIAS E CULTURAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRA NO CURSO DE PEDAGOGIA DE UMA UNIVERSIDADE MULTICAMPI: DIÁLOGOS NO ENFRENTAMENTO DO RACISMO ESTRUTURAL
2. **PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:** Edjane Gomes de Souza Soares
Cargo/Função: Aluna do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES) – DEDC XI – Serrinha/Bahia.
3. **Orientador:** Prof. Dr. César Costa Vitorino

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

1. Caro(a) docente, você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “**PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES ACERCA DA RELEVÂNCIA DAS HISTÓRIAS E CULTURAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRA NO CURSO DE PEDAGOGIA DE UMA UNIVERSIDADE MULTICAMPI: DIÁLOGOS NO ENFRENTAMENTO DO RACISMO ESTRUTURAL**”, de responsabilidade da pesquisadora Edjane Gomes de Souza Soares, discente do programa do mestrado profissional em Intervenção Educativa e Social, sediado na Universidade do Estado da Bahia, que tem como objetivo geral compreender as percepções de estudantes acerca da relevância das histórias e culturas africanas e afro-brasileira no curso de Pedagogia de uma universidade *multicampi*, tendo como princípio o enfrentamento do racismo estrutural. Desse

modo, esta pesquisa favorecerá a ressignificação da educação para relações étnico-raciais com estudantes em formação a fim de repensar a atuação pessoal e profissional desses estudantes através de diálogo, estudos, de práticas decoloniais que promovam na sociedade uma nova ontologia em ser em aspectos educacionais e sociais no combate ao racismo.

Caso você estudante de pedagogia aceite participar, terá suas narrativas gravadas pela aluna Edjane Gomes de Souza Soares, do curso de Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social. Existe um “RISCO MÍNIMO” de constrangimento durante a exposição/participação, nesse sentido, para minimizar e/ou evitar qualquer interferência negativa à saúde dos participantes, serão tomadas as seguintes atitudes: garantir um local reservado durante as entrevistas e a liberdade de não responder a questões que a remetam a qualquer sensação de constrangimento; garantir que os pesquisadores estejam cômicos dos procedimentos sobre a coleta das informações, assim como atenção aos sinais verbais e não verbais de desconforto apresentados pelos colaboradores da pesquisa. Caso queira, o/a /a poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que a você apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora, e o/a estudante/a, caso queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia. É válido ressaltar que os colaboradores da pesquisa irão ter seus nomes mantidos no anonimato. Esclareço ainda que, de acordo com as leis brasileira, é garantido ao participante da pesquisa o direito à indenização caso ele/a seja prejudicado/a por esta pesquisa. O/a senhor/a receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, com os quais poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação agora ou a qualquer momento.

IV. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:...Edjane Gomes de Souza Soares

Contato para dúvidas: (87) 98141-3030. **E-mail:** guiedjane@gmail.com

Orientador responsável: Prof. Dr. César Costa Vitorino

Contato para dúvidas: (71) 98634-1820. **E-mail:** cvitorino@uneb.br

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras, 2º andar, sala 23, Água de Meninos, Salvador- BA. CEP: 40460-120. Tel.: (71) 3312-3420, (71) 3312-5057, (71) 3312-3393 ramal 250, e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP – End: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte
CEP: 70719-040, Brasília-DF

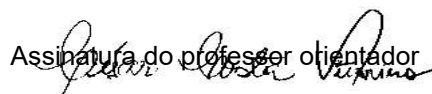
V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO.

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa **“PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES ACERCA DA RELEVÂNCIA DAS HISTÓRIAS E CULTURAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRA NO CURSO DE PEDAGOGIA DE UMA UNIVERSIDADE MULTICAMPI: DIÁLOGOS NO ENFRENTAMENTO DO RACISMO ESTRUTURAL”** e ter entendido o que me foi explicado, concordo participar de livre e espontânea vontade e, como voluntário/a, consinto também que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja feita e assinarei este documento em duas vias, sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via, a mim.

Serrinha-BA, 11 de maio de 2023

Assinatura do participante da pesquisa


Assinatura da pesquisadora discente


Assinatura do professor orientador

ANEXO 3 - PROJETO DE INTERVENÇÃO



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO (DEDC) – CAMPUS XI
MESTRADO PROFISSIONAL EM INTERVENÇÃO EDUCATIVA
E SOCIAL – MPIES

EDJANE GOMES DE SOUZA SOARES

**HISTÓRIAS E CULTURAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRA
E O RACISMO ESTRUTURAL**

LINHA DE PESQUISA I: NOVOS CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM

SERRINHA – BA

2023

EDJANE GOMES DE SOUZA SOARES

**HISTÓRIAS E CULTURAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRA
E O RACISMO ESTRUTURAL**

Projeto de intervenção elaborado como parte dos requisitos para a dissertação no Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social – MPIES, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus XI, Serrinha -BA.

Orientador: Prof. Dr. César Costa Vitorino

SERRINHA – BA

2023

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	3
2.	OBJETIVO GERAL	4
2.1	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	4
3.	DISCUSSÃO TEÓRICA	5
4.	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	5
5.	<i>LOCUS</i> E COLABORADORES DA INTERVENÇÃO	11
6.	CRONOGRAMA	12
7.	RESULTADOS ESPERADOS	12
8.	REFERÊNCIAS	13

1 INTRODUÇÃO

O presente projeto de intervenção intitulado *Histórias e Culturas Africanas e Afro-brasileira e o racismo estrutural* atrelado ao Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES) – Campus XI Serrinha – BA é resultante do projeto de pesquisa *Percepções de estudantes acerca da relevância das histórias e culturas africanas e afro-brasileira no curso de Pedagogia de uma universidade multicampi: diálogos no enfrentamento do racismo estrutural*. O atual projeto busca respostas a partir de um problema existente, tendo em vista as colaborações dos sujeitos participantes que estarão envolvidos na pesquisa e que tem como fruto este projeto de intervenção.

A definição deste objeto de investigação incursiona pela história e cultura africana e afro-brasileira, tratando neste percurso os meandros pelos quais se construirá, para além do arcabouço teórico, a intervenção da qual resultará o produto.

Este projeto de intervenção, justifica-se pela grandeza desta temática na sociedade atual. Momento em que, em todas as instâncias da sociedade, o racismo apresenta-se cada vez mais evidenciado, noticiado, escancarado e escandalosamente carregado de ódio, intolerância, discriminação e banalização da vida e cujo resultado é morte, prisão e o espancamento sem uma real verificabilidade do envolvimento dos sujeitos com os fatos ocorridos.

No entanto, é com o fito de compreender como no ensino superior é arregimentada construções teórico-práticas sobre a questão do racismo, das relações étnico-raciais, das ações afirmativas a partir do estudo da história e cultura africana e afro-brasileira numa perspectiva decolonial que se desenvolveu esta intervenção.

Assim, esse projeto de intervenção é resultante das minhas inquietações durante o período em que assumi a coordenação do Colegiado do curso de Pedagogia e pude experimentar a resistência dos estudantes quanto a participação em eventos diversos que tratassem da questão do racismo, uma vez que questionavam se algum docente propusessem a presença destes para escuta/debate em diálogos que tratassem da temática, uma vez considerarem irrelevante participarem, ficando na ideia a qual cabia apenas a opinião de cada um. Dentro desse contexto, surgem razões concernentes as quais apontavam a necessidade de envidar esforços com o fim de os estudantes de Pedagogia pudessem compreender o relevante papel de uma educação antirracista, haja vista o campo de atuação desses futuros profissionais na educação

infantil e nas séries iniciais no ensino fundamental I da educação básica, momento em que crianças estão em formação das relações sociais e interpessoais, de socialização e interação, e, portanto precisam aprender de maneira prática e eficiente as bases de uma educação sem preconceitos e tenham oportunidade de vivenciar, compreender e combater o racismo porque as vivências antirracistas estarão na ordem do dia em seu dia-a-dia e, portanto, da formação das suas atitudes, a fim de serem levados a pensar de que maneira devem aprender a aprender, aprender a ser e a conviver o que este projeto de intervenção se constitui numa uma proposta interventiva.

Será anunciado o projeto de pesquisa, como está pensado, estruturado, quais seus objetivos, seu problema de pesquisa, os teóricos que o sustentam e o seu produto, a fim de situar os participantes de cada objeto de conhecimento que será tratado, como está organizado. Este diálogo, enquanto etapa inicial, situará os participantes da pesquisa para entender os meandros pelos quais trilhará. A intenção é adentrar através do estudo de tais temáticas, a fim de (re)construir as concepções dos estudantes quanto aos entendimentos que têm e ou possam vir a ter, a partir dos estudos realizados com o qual terão início os registros das concepções construídas e posteriormente, apresentadas.

Suscitará debates a partir dos quais serão feitas, também, o registro das apreensões percebidas por cada um e, por todos e todas. Essa construção trará aos ateliês *formativos* pedagógicos uma visibilidade para além daqueles que estarão imbuídos na tarefa de formação que os ateliês propõem.

2 OBJETIVO GERAL

Realizar ateliês formativos pedagógicos com estudantes de uma universidade pública multicampi para a construção e consolidação de Ações Afirmativas, intentando problematizar e potencializar a inserção na luta contra o racismo estrutural a partir do pensamento decolonial.

2.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Situar a partir de reunião de que maneira o projeto de pesquisa que demarca este projeto de intervenção e sua organização se dará em encontros para engajamento dos participantes.

- Desenvolver um estudo sobre como se trabalhar a partir da infância, o combate ao racismo nesta fase inicial escolar, a fim de que os estudantes do curso de Pedagogia de uma universidade pública se apropriem da temática na formação inicial durante a graduação.
- Debater as questões do racismo a partir da exibição de vídeo, que versará sobre o racismo, cultura e história africana e afro-brasileira no ensino fundamental I.
- Construir um boletim informativo digital a partir dos estudos e registros realizados nos ateliês formativos pedagógicos.

3 DISCUSSÃO TEÓRICA

A educação e a escola apresentam respectivamente em sua constituição o espaço e a possibilidade de desenvolver junto a educação infantil e o ensino fundamental condições para o despertar da consciência negra e com ela a compreensão da importância e vivência de relações étnico-raciais.

O marco legal estabelecido no Brasil a partir da lei 10.639/2006 para tratar da História e Cultura Africana e Afro-brasileira juntamente com as Diretrizes Curriculares para as Relações Étnico-Raciais que amplia as discussões sociais, políticas e educacionais na perspectiva de uma educação antirracista são imprescindíveis para o reconhecimento da atuação do povo africano na constituição do povo brasileiro. É importante frisar o empenho do Ministério da Educação (MEC) juntamente com a UNESCO/Brasil, no empenho para a formação inicial e continuada docente na educação básica. E a partir deste contexto, se torna imprescindível este projeto de intervenção a fim de dar atendimento a lei e ao trabalho que o futuro pedagogo terá que desenvolver na educação básica desde a educação infância até as séries iniciais no ensino fundamental I.

A contribuição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009, p. 10) corroboram para a ênfase a uma educação antirracista quando explicitam em seu texto que “o combate ao racismo e às discriminações de gênero, socioeconômicas, étnico-raciais e religiosas deve ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da educação infantil”. Tais constatações contribuem para a implementação de ações veementemente defendidas pelo movimento negro contra o racismo estrutural. Nessa mesma linha, segue o ensino fundamental, enquanto nível

de ensino que deve dar continuidade a uma educação e um ensino que privilegie a promoção de uma educação sem discriminação, preconceito e sem racismo. É imprescindível que a educação nas séries iniciais permaneça cumprindo e atente para que as relações étnicas-raciais sejam atendidas, promovidas e vivenciadas na educação básica.

As discussões teóricas são de fundamental importância, uma vez que os teóricos que nortearão este projeto, trazem contribuições riquíssimas na construção e consolidação desse projeto de intervenção.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O percurso metodológico a ser encaminhado neste plano de intervenção, partirá do campo da abordagem qualitativa uma vez que expressará como o fenômeno estudado é compreendido e quais implicações ele reverbera na vida dos participantes da pesquisa.

Para que a pesquisa progrida em seu contexto, faz-se necessário pensar como desenvolver o trabalho de campo. Minayo (2007, p.62) nos alerta:

A pesquisa social trabalha com gente e com suas realizações, compreendendo-os como atores sociais em relação, grupos específicos ou perspectivas, produtos e exposição de ações, no caso de documentos. Os sujeitos/objetos de investigação, primeiramente, são construídos teoricamente enquanto componentes do objeto de estudo. No campo, eles fazem parte de uma relação de intersubjetividade, de interação social com o pesquisador, daí resultando num produto compreensivo que não é a realidade concreta e sim uma descoberta construída com todas as disposições em mãos do investigador...

Para Minayo (2007) a interação entre pesquisador e os sujeitos pesquisados é essencial, para o bom andamento da pesquisa (grifo nosso). Uma pesquisa ao traçar seu plano de ação metodológica, atende aos requisitos essenciais que um trabalho científico exige.

Com relação a abordagem, para Pereira (2019), a pesquisa de intervenção se caracteriza pela maneira como o objeto é tratado, pela forma como se aproxima resultante da relação entre a realidade efetiva investigada e o estudo científico por ela delineado.

Em sua natureza de pesquisa aplicada, está a lógica da investigação a ser realizada. Pereira (2019, p.28) elucida: “é o princípio epistemológico social norteador que diz as intenções gerais da pesquisa, pois ele está presente do começo ao fim da produção do conhecimento”. Não é suficiente apenas informar que se trata de pesquisa aplicada, faz-se necessário definir sua ação metodológica, abordagem, propósitos, técnicas de análise, assim seguir em diante. Independente da natureza da pesquisa, todo conhecimento produzido é para fornecer respostas, nos alerta Pereira (2021).

Desta forma, pesquisar enquanto ato de curiosidade e descoberta, nos instiga a pensar que o resultado de uma pesquisa deve ser, entre outros, para suscitar debates, promover engajamento e compromisso por parte dos pesquisadores e dos informantes pesquisados, participantes da pesquisa e comprometidos com o seu resultado.

A análise de conteúdo, uma das mais caras e importantes etapas do desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa exige captar a ênfase apresentada por Gomes (2007, p.79) ao enfatizar que “a análise e a interpretação dentro de uma perspectiva de pesquisa qualitativa visam a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar”. Deste modo, não se pode fugir da fidedignidade ao tratar das respostas dos informantes.

Cabe assim, enfatizar a riqueza que o momento do trabalho de campo apresenta aos resultados da investigação por basear-se em rigorosos critérios de investigação, como nos diz Minayo (2007), é a busca da compreensão e da interpretação à luz da teoria e aponta uma contribuição singular e contextualizada do pesquisador. A autora nos instiga a compreender que o trabalho de campo é o eixo ventral que responde e encaminha o “alimento” ao longo de toda pesquisa.

Para responder as perspectivas delineadas nos objetivos traçados, faz-se necessário definir os caminhos a serem percorridos. A construção das ações metodológicas a serem desenvolvidas, a partir do primeiro objetivo específico supramencionado no texto tendo em vista a realização dos ateliês formativos pedagógicos.

Inicialmente, fez-se necessário a apresentação do projeto de pesquisa junto à direção da universidade pública o desenvolvimento da pesquisa e a renovação da autorização haja vista a mudança para nova direção e assim também solicitar o uso dos espaços a serem ocupados para realização das entrevistas e *a posteriori* dos

ateliês formativos pedagógicos. Uma vez desenvolvidos os momentos da reunião para apresentação do projeto de pesquisa, teve início a organização e desenvolvimento dos ateliês formativos pedagógicos. Está evidenciado a necessidade de ser ressignificada a profissionalidade docente e, no ensino superior, tem-se cada vez mais a busca por outros formatos em aprender a fazer, a fim de melhorar a autonomia e os processos formativos dos sujeitos implicados na/com a docência. O termo “ateliê” é proveniente do francês *atelier*, que significa “lugar de criação”. Segundo D’Ávila (2018), o Programa de Formação Pedagógica do Docente (ForPed) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), os Ateliês Didáticos são como dispositivo de formação docente e de pesquisa. Assim, tomando como base este modelo, versaremos o nome de ateliê formativo pedagógico para a organização da proposição deste, neste projeto de intervenção. Assim, contemplemos o termo pedagógico segundo o Houaiss (2001) é um adjetivo que se refere à pedagogia, ciência que se dedica ao processo de educação dos jovens, estudando os problemas que se relacionam com o seu desenvolvimento. Portanto, ateliê pedagógico é a junção de ateliê e pedagógico, com um caráter de construir uma outra aprendizagem formativa (grifo nosso). Lugar de experienciar novas concepções ontológicas na reorganização dos nossos olhares sobre as relações étnicas-raciais e o combate ao racismo. Estudar o ensino e a cultura africana se configura no nosso entender buscar soluções para o enfrentamento ao racismo tendo em vista os objetivos e as demais ações abaixo apresentadas.

Cabe destacar, ateliês formativos pedagógicos são ferramentas construídas com o propósito de promover formação para os participantes da pesquisa. Ocorrerá na modalidade de encontros presenciais com carga horária de 12 h/a com a sistematização das etapas, na realização de 04 encontros presenciais.

Quadro 1: Organização das práticas interventivas a serem realizadas nos ateliês formativos pedagógicos.

PRÁTICA INTERVENTIVA			
TEMA	OBJETIVOS	MÊSES	
Projeto de pesquisa e Termo de	Situar a partir de reunião de	Julho	Primeiro encontro Abertura: mensagem inicial de boas-vindas: Alegria

<p>Conse ntimen to Livre Esclar ecido</p>	<p>que manei ra o projet o de pesqu isa que demar ca este projet o de interv enção e sua organi zação se dará em encon tros para engaj ament o dos partici pante s.</p>	<p>É com alegria que recebemos e temos vocês, presentes no desenvolvimento da nossa pesquisa. Com o coração cheio de expectativas que damos as boas-vindas. Vídeo motivacional Ninguém nasce racista. Continue criança. https://www.youtube.com/watch?v=qmYucZKoxQA Exposição oral do projeto de pesquisa; Tempestade de ideias sobre o componente História e Cultura Africana e Afro-Brasileira acerca da sua contribuição sobre o combate ao racismo; Leitura e assinatura TCLE</p>
<p>Ateliê Format ivo Pedag ógico I: O comba te ao racism o se inicia na infânci a</p>	<p>Desen volver um estud o sobre a infânci a e como se trabal har no comb ate ao racis mo nesta fase a fim de que os estud antes</p>	<p>Segundo encontro</p> <p>1º momento Dinâmica: Tempestade de ideias considerando a infância a partir das palavras racismo estrutural, negritude, diversidade, relações étnico-raciais e educação antirracista a fim de promover a escuta dos estudantes mediante exposição dialogada com auxílio de slides; Produção de mapa conceitual a partir das palavras racismo estrutural, negritude, diversidade, relações étnico-raciais e educação antirracista, com argumentação.</p> <p>2º momento Formação com exposição de <i>slides</i>.</p> <p>3º Momento Análise de trechos de relatos de pesquisa, de acordo com os Registros 1, 2 e 3. Registro 1 A professora de uma turma pré-escolar sugere que as crianças formem duplas e representem por meio de desenhos o/a amigo/a que está à sua frente, ou seja, aquele/a escolhido/a para trabalhar junto. Uma das duplas é formada por duas meninas de seis anos. Uma negra e outra branca. Depois de iniciada a atividade, realizada</p>

	do curso de Pedagogia de uma universidade pública, se apropriem da temática na formação inicial durante a graduação.	<p>silenciosamente pelas crianças, a professora ouve o seguinte diálogo: Aluna negra: “Me desenha bem bonita hein...” Aluna branca: “Pode deixar, vou te fazer bem bonitinha. Vou até te desenharr branca”. A professora fica em silêncio. (ROMÃO, 2001)</p> <p>Registro 2 Algumas crianças chegavam chorando e não ganhavam colo, no entanto, com determinadas crianças, era diferente: Mariana (loira, 2 anos) chegou chorando, então Nice (professora branca) a pegou no colo até que ela parasse de chorar. Depois chegou Paulo (negro, 2 anos) também chorando, mas Nice sentou-se em uma cadeira e o colocou entre as pernas. Essa situação ocorreu da mesma forma, só que com outra professora, quando Bruno (negro, 1 ano) chegou chorando e Marli o encostou em sua perna e disse para ele não chorar. Depois chegou Luciana (loira, 1 ano), também chorando, mas o procedimento foi outro: a professora a pegou no colo até que parasse de chorar. (OLIVEIRA, 2004, p. 85).</p> <p>Registro 3 Na sala das crianças de um ano de idade, um menino negro (Ricardo, 1 ano e 8 meses) vai até a prateleira que pode ser alcançada pelas crianças e dentre todos os brinquedos elege para brincar uma bolsa rosa de plástico. As duas professoras conversam e interrompem seu bate-papo quando olham e veem o menino negro com a bolsa rosa e uma delas chama o menino e diz o seguinte: “negão com essa bolsa rosa é meio estranho, não dá muito certo”. Ele não deixou a bolsa e saiu de perto delas. (OLIVEIRA, 2004, p. 89).</p> <p>4º momento Brincadeira africana com música África: Roda africana. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=QjlmRDk9ktI. Acesso em agosto de 2023</p>
<p>Ateliê Formativo Pedagógico II: Diversidade e Relações Étnico-raciais no Ensino Fundamental I</p>	<p>Debatendo as questões do racismo a partir da exibição de vídeo, que versará sobre o racismo, cultura e história</p>	<p>Setembro</p> <p style="text-align: center;">Terceiro encontro</p> <p>1º momento Exibição do curta metragem: Dudu e o lápis cor de pele https://www.youtube.com/watch?v=-VGpB_8b77U A partir das pessoas envolvidas no curta metragem: a criança Dudu, a mãe, a professora e o diretor como vocês analisam as posições de cada um?</p> <p>2º momento Explanação com o auxílio de <i>slides</i> sobre diversidade e relações étnico-raciais. Análise e discussão</p> <p>3º momento: Cordel <i>Coisa de Preto</i> de Daniela Bento: comunicadora popular e cordelista da Academia Sergipana de Cordel.</p>

	africana e afrobrasileira no ensino fundamental I.		
Ateliê Formativo Pedagógico III: Educação Antirracista	Estudar sobre Educação antirracista	Setembro	<p>1º momento A minha GRATIDÃO a cada um e à todas e todes pela partilha de construção dessa pesquisa. E que alegria vê-los semear junto com a gente. Sejam bem-vind@s! Tempestade de ideias a partir de cartaz Educação Antirracista gerado da seguinte questão: O que é ser um (uma) educador(a) antirracista?</p> <p>2º momento Exposição dialogada Pequeno Manual Antirracista – Djamila Ribeiro: https://cogetes.epsjv.fiocruz.br/storage/ANEXO_SOCIOLOGIA_2%C2%BAANO_PEQUENO_MANUAL_ANTIRRACISTA_RIBEIRO_DJAMILA-v_5f0659881d9e4.pdf. Acesso em agosto de 2023.</p> <p>3º momento Leitura comentada por parte dos estudantes de fragmentos do Pequeno Manual Antirracista Ex.: Se a população negra é a maioria no país, quase 56%, o que torna o Brasil a maior nação negra fora da África, a ausência de pessoas negras em espaços de poder deveria ser algo chocante. Portanto, uma pessoa branca deve pensar seu lugar de modo que entenda os privilégios que acompanham a sua cor. Isso é importante para que privilégios não sejam naturalizados ou considerados apenas esforço próprio. Perceber-se é algo transformador. É o que permite situar nossos privilégios e nossas responsabilidades diante de injustiças contra grupos sociais vulneráveis. Pessoas brancas, por exemplo, devem questionar por que em um restaurante, muitas vezes, as únicas pessoas negras presentes estão servindo mesas, ou se já foram consideradas suspeitas pela polícia por causa de sua cor. Trata-se de refutar a ideia de um sujeito universal — a branquitude também é um traço identitário, porém marcado por privilégios construídos a partir da opressão de outros grupos. Devemos lembrar que este não é um debate individual, mas estrutural: a posição social do privilégio vem marcada pela violência, mesmo que determinado sujeito não seja deliberadamente violento. (2019, p. 13/14)</p>
Ateliê Formativo Pedagógico IV: Boletim Informativo	Construir um boletim informativo digital a partir	Outubro	<p style="text-align: center;">Conclusão</p> <p>Considerando os estudos desenvolvidos nos ateliês formativos pedagógicos em infância, ensino fundamental I e Educação Antirracista, vamos construir informações para serem colocadas no boletim informativo digital.</p> <p>Apresentação</p> <p>3 O combate ao racismo se inicia na infância;</p> <p>4 Racismo e educação antirracista consolidação no ensino fundamental I</p> <p>A educação antirracista: uma busca incessante</p>

ativo Digital	dos estudos e registros realizados nos ateliês formativos pedagógicos		
----------------------	---	--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A partir dos registros construídos desde as entrevistas e dos ateliês pedagógicos de formação, uma vez que se registrou as ações de cada participante, a fim de que pudessem registrar suas diversas escritas resultantes dos momentos realizados em todos os encontros. Do resultado destes, sairá o boletim informativo digital.

5 LOCUS E COLABORADORES DA INTERVENÇÃO

O presente projeto de intervenção terá como lócus para o desenvolvimento do processo interventivo no curso de Pedagogia numa universidade pública multicampi, encontra-se situado em um município do território Itaparica na Bahia. Os colaboradores desse projeto de intervenção serão de 7 a 8 estudantes matriculados no curso de pedagogia sobre o critério de inclusão considerado a partir de ações afirmativas em vagas cotistas e ou que tenham relação com pesquisa e ou linha de pesquisa que discutam racismo e já tenham cursado o componente curricular o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. A adesão dos participantes será a partir dos critérios expostos através de convites para participação em reunião de apresentação do projeto de pesquisa e de intervenção, seguida de entrevista semiestruturada e da assinatura do Termo de Adesão Livre Esclarecido (TCLE) e de encontros a serem realizados nos Ateliês Pedagógicos de Formação onde serão discutidas e tratadas as temáticas desse projeto de intervenção.

O prédio possui uma ótima infraestrutura de maneira geral, tem um bom estado de conservação, bem arborizado com espaço para crescimento de construção de pavilhão, por exemplo, de mais salas, entre outros. Em todo o prédio, há a distribuição

de setores administrativos, pavilhões de aulas e pavilhão onde ficam alojados os colegiados dos cursos existentes no Campus, a saber: Pedagogia (35 anos) com efetivo trabalho e desenvolvimento na educação do supracitado município baiano, com a segunda maior concorrência no vestibular e com mais de 250 estudantes matriculados. Sua atuação reverbera no território de Itaparica, abarcando estudantes das cidades circunvizinhas também nos estados de Alagoas, Pernambuco e Sergipe, que se deslocam de suas cidades para se graduarem na UNEB. É notória a visibilidade do curso em seu raio de atuação.

6 CRONOGRAMA

ATIVIDADES INTERVENTIVAS PLANO DE AÇÃO	PROCEDIMENTOS	MÊS/ANO				
		Mai/Jun 2023	Mai/Jun 2023	Jul 2023	Ago/Set 2023	Out/Dez 2023
	Elaboração do projeto de intervenção e plano de ação	X				
	Autorização para intervenções (Comitê de Ética em Pesquisa)		X			
	Aplicação do projeto			X	X	
	Sensibilização		X			
	Realização da intervenção		X	X		
	Análise e interpretação dos dados			X	X	
	Produção do produto				X	X
	Qualificação					X
	Redação final				X	X

7 RESULTADOS ESPERADOS

Este projeto de intervenção se constitui como uma possibilidade de suscitar debates, investir na formação e construir junto com seus participantes um novo olhar, uma outra construção teórico-prática acerca da história e cultura africana e afro-brasileira a partir dos resultados obtidos na roda de conversa e nos ateliês pedagógicos.

Desejamos promover uma nova elaboração de interfaces que tragam novos conhecimentos e até conhecimentos reconstruídos na perspectiva de uma educação e uma pedagogia na concepção decolonial.

A sociedade brasileira necessita compreender em suas diferentes instâncias o papel arquitetado, construído a fim de sujeitar à subalternidade os latino-americanos. E, para além disso, engendrar aos negros e negras que compõem esta sociedade e que como imprescindíveis seres humanos foram elementos essenciais na construção desse país.

8 REFERÊNCIAS

BOYES-WATSON, Carolyn. **No coração da esperança: guia de práticas circulares: o uso de círculos de construção da paz para desenvolver a inteligência emocional, promover a cura e construir relacionamentos saudáveis**. Tradução: Fátima de Bastiani. Edição brasileira: Justiça para o século 21: instituindo práticas restaurativas. Porto Alegre: Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul, Departamento de Artes Gráficas, 2011.

D'AVILA, C.; MADEIRA, A. V.; GUERRA, D. Ateliê Didático: diário online e pesquisa-formação com docentes universitários. Revista Diálogo educacional, Curitiba, v. 18, n. 56, p. 61-83, jan./mar. 2018.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. cap. 4, p.79 - 108.

HOUAISS, Antônio. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2001.

<https://institucional.ufpel.edu.br/projetos/id/e2029>. Acesso em 12/10/2022 às 15h30

<https://jornadaedu.com.br/praticas-pedagogicas/roda-de-conversa>. Acesso em 16/10/2022 às 22h30.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org), DESLANDES Suely Ferreira, GOMES Romeu. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade** 6. ed. — Petrópolis, RJ, Vozes, 2007.

MUNANGA, Kabengele. **Teoria Social e Relações Raciais no Brasil Contemporâneo**. In: Cadernos PENESB – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira. Niterói: Editora da UFF, 2013, p. 163-198.

PEREIRA, Antônio. **Pesquisa de intervenção em educação**. Salvador: EDUNEB, 2019.

PEREIRA, Antônio. **Pesquisa interventiva nos mestrados profissionais em educação: fundamentos e possibilidade praxica** Revista Estudos Aplicados em Educação | São Caetano do Sul, SP | v. 6 | n. 12 | p. 37-52 | 2021 | ISSN 2525-703X

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos: modos e significados.** Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa – INCTI. Universidade de Brasília – UNB. Brasília, 2015

ANEXO 4 – BOLETIM INFORMATIVO DIGITAL



AS HISTÓRIAS E CULTURAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRA E O RACISMO ESTRUTURAL

BOLETIM INFORMATIVO DIGITAL N.º 1 janeiro a junho de 2024 ISBN - nº 978-65-5100-125-3

Racismo? No Brasil? Quem foi que disse? Isso é coisa de americano. Aqui não tem diferença porque todo mundo é brasileiro acima de tudo, graças a Deus. Preto aqui é bem tratado, tem o mesmo direito que a gente tem. Tanto é que, quando se esforça, ele sobe na vida como qualquer um. Conheço um que é médico; educadíssimo, culto, elegante e com umas feições tão finas... Nem parece preto.

(Lélia Gonzalez – Racismo e sexismo na cultura brasileira, 1984)




Mesa de livros de referência
foto: Edjane Gomes

ESTA EDIÇÃO APRESENTA:

1. INTRODUÇÃO
2. VISÃO DE DOCENTES DO COMPONENTE CURRICULAR HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA
3. O OLHAR DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA
4. AÇÕES DOS ATELIÊS FORMATIVOS PEDAGÓGICOS
 - 4.1 Ações do Ateliê Formativo Pedagógico I: O combate ao racismo se inicia na infância.
 - 4.2 Ações do Ateliê Formativo Pedagógico II: Histórias e Culturas Afrobrasileiras: Relações Étnico Raciais e Diversidade
 - 4.3 Ações do Ateliê Formativo Pedagógico III: Educação Antirracista
5. DICAS DE LEITURAS
6. VÍDEOS PARA UTILIZAR
7. COLABORAÇÕES





Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(BENITEZ Catalogação Ass. Editorial, MS, Brasil)

V312b As histórias e culturas africanas e afro-brasileira e o racismo estrutural.
Boletim Informativo Digital - Número 1
Janeiro a Junho- 1.ed. – Serrinha/BA :
Oxente, 2024. 21x 29,7 cm. : Versão digital.

ISBN : 978-65-5100-125-3

1. Recursos Educacionais. 2. Racismo.
3. Cultura Afro-Brasileira. I. Título.

07-2024/164

CDD 320.56

Bibliotecária : Aline Grazielle Benitez CRB-1/3129

INTRODUÇÃO

Este boletim é resultado da pesquisa desenvolvida pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Intervenção Educativa e Social (PPGIES), criado e desenvolvido no Departamento de Educação – Campus XI, Serrinha/BA na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). A pesquisa intitulada *Percepções de Estudantes acerca da relevância das Histórias e Culturas Africanas e Afro-brasileiras no curso de Pedagogia de uma universidade pública multicampi: diálogos no enfrentamento do racismo estrutural*, aprovada pelo Comitê de Ética sob o Parecer de nº 6.100.947, está atrelada ao curso de Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES), aprovado através da Resolução nº 1952/2018. Em 04 anos de atuação e com nota 4,0 na avaliação CAPES, o supramencionado curso de mestrado tem tornado possível, na região do Sisal, especificamente, mas, também, atinge outras cidades baianas, qualificando profissionais em diferentes áreas de conhecimento e formando mestres e mestras, inclusive docentes da própria instituição UNEB de outros departamentos irmãos. Assim, incursiona e faz parte da área 45 – interdisciplinar da CAPES. Esta pesquisa, de caráter interventivo e social, discutiu a relevância da História e das Culturas Africanas e Afro-brasileira, sob orientação de Professor Permanente, Orientador e Vice Coordenador do MPIES/UNEB/Campus XI e membro do Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos Africanos e Afro-brasileiros em Línguas e Culturas (NGEAALC / UNEB). Cabe ressaltar que os nomes dos colaboradores informantes da pesquisa foram preservados e aqui os nomes são fictícios, por escolha dos colaboradores. Defende a construção de uma educação antirracista, uma vez que a compreensão dessas dimensões propõe o reconhecimento a partir do estudo e, da apropriação de novos olhares suscitados ao se estudar e entender o legado do povo negro na estruturação da nação brasileira.

Esta investigação foi resultante do Projeto de Intervenção: Histórias e Culturas Africanas e Afro-brasileira e o Racismo Estrutural, e deste projeto, incursionou-se pela trajetória do curso de Pedagogia, discutiu-se as concepções desse curso na sua trajetória histórica, levando-se em conta o tratamento dado as questões da negritude considerando-se o currículo e as ementas do componente curricular História e Cultura Afro-brasileira e Indígena no ano de implantação, desde 2008, e de seu redimensionamento em 2020.

Diante desse contexto, organizou-se os ateliês formativos pedagógicos como proposição de formação e estudo. Os ateliês foram organizados de modo a estabelecer liames para promover estudos, suscitando debates e desenvolver atividades de formação para estudantes ainda em graduação, pesquisadores e ou implicados com a causa antirracista negra. A escolha dos estudantes pautou-se em estarem cursando o 7º ou 8º períodos de Pedagogia, serem cotistas, envolvidos em estudos, causas com a negritude.

Deste modo, os ateliês formativos pedagógicos foram estruturados em ateliê formativo pedagógico I, momento em que se abordou o tratamento a ser dado às relações étnico-raciais na educação infantil; no ateliê formativo pedagógico II, quando foram estudados conceitos e concepções sobre diversidade e relações étnico-raciais no ensino fundamental I e; no ateliê formativo pedagógico III, momento em que foi pautada a educação antirracista. Os três momentos desenvolvidos resultaram neste boletim informativo digital.

Cabe enfatizar que o racismo primitivo ainda está presente e cria outras formas de existência, a forma de eliminar os corpos negros, de violar diariamente esses corpos, uma vez que a sociedade se baseia na concepção biológica de raça, além de outras, com respaldo dentro do Direito, a exemplo do Apartheid, materializado nessa complexidade enorme de interpretação e existência.



O racismo, enquanto fenômeno, precisa ser pensado em um viés antropológico dentro das ciências humanas e, como tal, deve ser compreendido a partir da coexistência de sentidos e de vivências de um povo. O Brasil, enquanto país eminentemente negro, com mais de 56% de sua população, segundo dados do IBGE (2022), tem muito a aprender, desenvolver e tratar em suas políticas públicas e ações para o desenvolvimento humano, a fim de entender e, mais que isso, viver suas relações étnico-raciais a partir do letramento racial.

Assim, o racismo precisa, inclusive, ser combatido junto com o letramento racial, uma vez que seja essa uma outra possibilidade de combate ao racismo estrutural, enquanto modo de reeducação das relações raciais e, portanto, caminho para construção da equidade racial.

O movimento negro aponta que a construção social de raça e o racismo é consequência de uma hierarquia social forjada pelo poder econômico, político, cultural que determina a sociedade brasileira e estende-se além-mar. Para Biko (1971), a consciência negra objetiva formar pessoas negras cientes de sua igualdade humana, insubmissa e sem satisfações a dar a quem durante tanto tempo as destituiu de humanidade e que, sem essa reação, permaneceria fazendo.

Em Munanga (2010) encontraremos a defesa da valorização da identidade negra e o combate ao racismo através da educação e da promoção da igualdade. E, embora já se tenham passados 23 anos em que vigora a lei 10.639/03, mais que pensar a relação teoria-prática, é a práxis educativa e social que vai intervir na promoção de uma sociedade mais justa e humanizadora, capaz de modificar as relações perversas de desigualdade e subordinação onde estão assentadas as culturas, as histórias e as ações nas relações sociais diversas, as quais todos estamos submetidos. Mais que isso, proporcionou que o negro seja visto através de ações afirmativas evidenciando que tais políticas públicas têm recomendado fundamentalmente um ensino que (re)conheça as diferenças das pessoas.

Desta feita, o ensino das Histórias e Culturas Africanas e Afro-brasileira com caráter multicultural e inclusivo de todas as negras e negros excluídos de toda sorte, como resultado do modelo societário colonial em seu caráter ideológico de direcionar ao O9norte, superior, na visão eurocentrista mundial.

Resalte-se a importância homérica deste momento histórico na construção de um outro olhar sobre os latino-americanos e sua construção de conhecimento, a fim de desmistificar a inferioridade, a subalternidade e a construção perversa sobre a raça negra e a negação do seu legado.

2 VISÃO DE DOCENTES DO COMPONENTE CURRICULAR HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NA UNIVERSIDADE MULTICAMP NO TERRITÓRIO DO SISAL

PERFIL DOS DOCENTES COLABORADORES				
Pseudônimo	Formação	Raça/Etnia	Ocupação	Tempo/Docência
Pinho	Lic. Letras/Doutorando	Pardo	Docente efetivo	14 anos
Nagô	Lic. Biologia/Doutor	Negro	Docente efetivo	6 anos
Carléo	Pedagogo/Mestre	Negro	Docente substituto	10 anos

Fonte: Elaboração da Pesquisadora /2024.



Docente Nêgo: é importante destacar a necessidade de uma abordagem contínua e integrada desses conteúdos no currículo escolar. Não se trata apenas de adicionar capítulos ou módulos específicos, mas de garantir que a história e cultura afro-brasileira e indígena sejam abordadas de maneira transversal em todas as disciplinas. Isso ajuda a criar uma compreensão mais completa e integrada da história e da diversidade cultural do país. Saliento também a obrigatoriedade desse componente curricular nos cursos de licenciado, considerando que essas pessoas também estão inseridas na sociedade e irão lidar com diversos tipos de discriminações, incluindo o racismo. A inclusão deste componente, nesses cursos é essencial para formar profissionais conscientes e preparados para enfrentar e combater as desigualdades e preconceitos em suas áreas de atuação. É crucial investir na produção e disseminação de materiais didáticos que reflitam a riqueza e diversidade das culturas afro-brasileira e indígena. Esses materiais devem ser desenvolvidos com a participação das populações pretas e indígenas, bem como as pessoas lgbtqi+, pessoas com deficiência, pessoas idosas, garantindo que suas vozes e perspectivas sejam representadas de maneira autêntica e respeitosa.

Docente Carléo: [...] compreender a África, seu legado civilizacional, a sua dinâmica sociocultural mais expressiva além da formação da identidade nacional (a ex. quilombos, terreiros, cultura e ciência), bem como as nações indígenas e suas formas de existência e contribuição histórica para o bem viver e ao uso de conhecimentos socioambientais mais avançados que a mais avançada das mais avançadas das tecnologias passam a ser o cerne do componente, propiciando uma imersão do aluno ao mundo que, mesmo sendo sua ancestralidade, foi-lhe negado, contribuindo significativamente na quebra do etnocentrismo, do racismo e na reelaboração de uma identidade pluriétnica.

Docente Pinho: Acredito que o componente é um passo pequeno para pensar nessa existência, como sujeitos da "américa latina" ou melhor "suleados", (re)pensar, (re)construir nossa perspectiva de existência a partir das ausências e dos preenchimentos prescritos na Lei 11.645/08 é compreender uma educação contemporânea alicerçada nos princípios da pluralidade dos sujeitos. Ainda, reforço, que enquanto não fizermos dessa discussão um assunto permanente e presente durante todo o processo formativo dos sujeitos, muito pouco estaremos fazendo para a constituição de uma educação antirracista, mas, os primeiros passos foram dados, sendo, papel de cada um que atenta estas questões, darem fôlego e ênfase na compreensão da nossa própria história sem lacunas, omissões e silenciamentos.

3 OLHAR DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA

PERFIL DOS DISCENTES COLABORADORES					
Pseudônimo	Idade	Ingresso na Universidade	Raça/Etnia	Ocupações	Previsão de atuação na docência
Zefa	33	Cotista	Negra	Empreendedora Olativa	Ensino Superior
Valentina	34	Cotista	Negra	Empreendedora	Educação Infantil
Cecília	28	Cotista	Negra	Professora de Música	Pedagogia Clínica em Música
Dandara	22	Cotista	Negra	Professora de Dança	Ensino Superior
Esmeralda	31	Cotista	Negra	Pedagoga	Pedagogia Clínica
Pedro	25	Cotista	Negro	Tarólogo	Ensino Superior
Kabengele	24	Cotista	Negro	Atividade em produção de vídeo e áudio em	Educação Infantil/ Ensino Superior



3 OLHAR DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA

Estudante Kabengele: O racismo ainda é uma coisa muito difícil de ser tratada na escola e é algo que eu, pelo menos, nunca vi tratar em escolas, eu não vivenciei nada. No estágio que eu fiz, eu não vi professora falando sobre racismo nada, e quando houve acontecimentos, ser omissa mesmo, não falar nada.

Estudante Esmeralda: Acho que também, principalmente o acesso à literatura. De autores pretos que falem da história. A gente. De outro lado da visão da história é muito difícil de ser encontrado. Não é de tão fácil acesso. Não é fácil. Não é fácil você encontrar autores que escrevam a realidade do mundo das pessoas pretas, a realidade do Brasil.

Estudante Cecília: Uma menina negra, que não se reconhece como negra. Al minha mãe, você ficava dizendo e eu morria de medo, porque você ficava dizendo que queria tomar água sanitária para ficar branca. Quando eu era pequena, a maioria dos meus amigos eram brancos, e eu não me reconhecia como uma pessoa negra, e eu ficava, meu Deus, se eu tomar água sanitária será que eu fico branca? Ah, eu lembro de muitas vezes ir dormir e aí chegar de novo e dizer Senhor, quer que eu leve a roupa branca? Aí você joga a roupa preta fora e coloca a nova em mim.

Estudante Pedro: Acredito que todo mundo aqui já tenha passado por aquela fase de se olhar no espelho e ter uma distorção da nossa própria imagem. Então é um processo.

Se as pessoas tivessem noção de como o racismo e a homofobia e todas as formas de preconceito, ela marca na alma, no mais profundo e íntimo do ser humano se eles tivessem a capacidade de enxergar, eu acho que não fariam isso, porque é algo que deixa você combatido da pior forma possível e inimaginável, porque são características que a gente não escolhe, nós nascemos assim e somos assim, então por que sermos discriminados ou sofrermos preconceito pelo que somos? pelo cabelo que temos, pela cor que temos, sendo que não é algo que escolhemos.

Estudante Zefa: sobre o tom que a professora fala ser tom de pele, o posicionamento da professora, ela reforça em alguns momentos sobre ser normal, essa fala de ela só está reforçando algo que cotidianamente já é, né? Corriqueiro. Ela não inventou aquilo, é algo que ela já escutou, então ela reforça. Só que aí no decorrer ela vai percebendo também, a sua formação e sua relação com o rapaz negro, que foi encerrada por conta do pai racista, ela acaba resgatando memórias antigas, né? E percebendo o quanto ela teve uma criação racista e ela está propagando ainda o racismo, só que de outra forma.

Estudante Valentina: Porque durante a minha adolescência eu fui sofrendo com apelidos extremamente racistas e era terrível, assim eu pedi a Deus para isso acabar, porque era muito dolorido. Aí eu disse: Pronto, agora que eu fiquei adulta, eu não vou passar por isso. Aí eu virei mãe, virei babá da minha filha, porque quando ela nasceu, muito branca. E aí as pessoas chegavam, não queriam me atender em algum estabelecimento, e perguntava quem era a mãe dela e por aí vai.



3 OLHAR DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA

Estudante Dandara: Tem sala de aula que gera muito gatilho pra gente. Em uma escola, duas amiguinhas estavam lá conversando e uma delas, eu não sei qual era a temática, porque isso já foi relatado a mim pela professora regente falou o que tinha acontecido. Ela falou que elas estavam conversando e umas das meninas falou, não sei qual era o assunto, mas a, não porque você é negra. Isso numa turma de 4 ou 5 anos. E aí a menina negra falou: Eu não sou negra. E a professora, falou, não, ela não é negra, ela é moreninha. E ela veio me relatar isso. E quando a professora me relatou, isso me feriu a alma. Porque eu escutei isso minha infância inteira, então não tive reação. Eu não consegui chegar na professora e dizer, ó, tá errado, a gente não pode tratar dessa forma. Eu podia simplesmente dizer à professora que aquela linha, aquela forma, aquela conduta de tentar resolver a situação estava errada. Mas pra mim foi tão doloroso que eu só consegui ter vontade de chorar e sair da sala no momento. Então eu acho que se tivesse acontecido na minha frente, talvez eu também não tivesse reação.

4 AÇÕES DOS ATELIÊS FORMATIVOS PEDAGÓGICOS

Ações do Ateliê Formativo Pedagógico I

Ateliê Formativo Pedagógico I: O combate ao racismo se inicia na infância.

Este ateliê, realizado em 30 de agosto de 2023 tratou acerca da educação infantil e das possibilidades de abordagem do tema "racismo" a partir de uma tempestade de ideias com palavras que expressam racismo, diversidade, relações étnico-raciais, negritude e educação antirracista, a fim de que cada participante organizasse um mapa conceitual considerando a infância, etapa inicial da escolarização das crianças pela socialização, interação e compartilhamentos de saberes, a fim de que possam, desde tenra idade, apreender sobre as relações étnico-raciais. É imprescindível a compreensão para o tratamento do combate ao racismo.

Objetivo: Desenvolver um estudo sobre a infância e como se trabalhar no combate ao racismo nesta fase, a fim de que os estudantes do curso de Pedagogia de uma universidade pública se apropriem da temática na formação inicial durante a graduação.

Neste ateliê foram produzidos diferentes momentos entre estudo e discussão para se pensar o trabalho nesta importante etapa da vida e da escolarização das crianças bem pequenas e pequenas.

O primeiro momento foi iniciado com uma dinâmica a partir de tempestade de ideias considerando o RACISMO ESTRUTURAL na infância, a fim de balizar as concepções sobre a educação infantil, uma das possibilidades de atuação do pedagogo. Foram traçados mapas conceituais a partir das palavras racismo, diversidade, relações étnico-raciais, negritude e educação antirracista para apresentação com argumentação e ideias de como se trabalhar com essa perspectiva antirracista para apresentação com argumentação e ideias de como se trabalhar com essa perspectiva.



capa do slide de apresentação da formação - 1
PARTICIPAR: CONSTRUIR E APRENDER COM A LINGUAGEM DO CORPO



O segundo momento pautou-se em formação dialogada com auxílio de slides para educação infantil considerando direitos, diversidade e marcos legais, como aprofundamento de estudos e compreensão da criança enquanto sujeito de direitos. No terceiro momento trabalhou-se registros de relatos de pesquisa segundo Romão (2001), para análise e discussão sobre as atitudes de docentes mediante situações de racismo em sala de aula. Finalizou-se no quarto momento com uma brincadeira africana com a música África: Roda africana



Roda Africana - DVD As Melhores Brincadeiras da Palavra Cantada - Palavra Cantada

acesse no link: <https://www.youtube.com/watch?v=Qim6iB36tI>

Ações do Ateliê Formativo Pedagógico II

Histórias e Culturas Afrobrasileiras: Relações Étnico

Raciais e Diversidade no ensino fundamental I

Neste ateliê, realizado em 27 de setembro de 2023, foi feita a análise e discussão sobre as histórias e culturas afro-brasileiras em suas interações com as relações étnico-raciais e a diversidade no ensino fundamental I, etapa fundante da educação básica. Tratou-se do racismo promovendo uma análise desde a legislação em Direitos Humanos, passando sobre concepções de educação para o desenvolvimento de práticas promotoras para as relações étnico-raciais para crianças.

Objetivo: Debater as questões do racismo a partir da exibição de vídeo, que versou sobre o racismo, cultura e história africana e afrobrasileira no ensino fundamental I. No primeiro momento foi exibido o curta metragem: Dudu e o lápis cor de pele. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-VGpB_8b77U



Curta Metragem 'Dudu e o Lápis Cor da Pele'

link de acesso ao vídeo:

https://www.youtube.com/watch?v=-VGpB_8b77U

No primeiro momento, após a exibição do curta metragem, deu-se início a discussão sobre a situação vivida por Dudu, personagem do curta, quanto a problemática provocada pelo lápis cor da pele. Na sequência foi feito debate e análise das demais personagens e contextos experienciados por todas as personagens. O curta apresenta uma trama bem delineada e forte, demonstrando várias camadas que o racismo atinge e se apresenta em caráter estrutural pela maneira como a sociedade brasileira tem ditado e imposto ao povo negro essa estruturação.



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA - COORDENADORIA DE APOIO ÀS AÇÕES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Diversidade e Relações Étnico-raciais no Ensino Fundamental I

Ateliê Formativo Pedagógico II

capa do slide de apresentação da formação - 2



O segundo momento, pautou-se nas implicações legais sobre a lei 10.639/2003 e na importância que esta apresenta para a consolidação da inserção do estudo da história e cultura africana e afro-brasileira na consolidação da sociedade brasileira. E a partir dela, as implicações que estas possuem com as relações étnico-raciais e a diversidade. Há um sistema racista em constante processo de atualização e, portanto, deve-se entender seu funcionamento. Conforme Kabengele Munanga, importante pensador negro e professor na Universidade de São Paulo, não há dúvidas, "todos os racismos são abomináveis e cada um faz as suas vítimas do seu modo. O brasileiro não é o pior, nem o melhor, mas ele tem as suas peculiaridades", entre as quais o silêncio de omissão, o não dito, a não responsabilização, o não comprometimento com uma educação antirracista. A omissão é tão grave como a opressão do racismo que exclui os negros. Há uma desordem provocada pelo mito da democracia racial da qual todos os brasileiros e brasileiras, vítimas e não vítimas, precisam entender e enfrentar.

No terceiro momento foi desenvolvido a partir de uma leitura coletiva acerca do cordel Coisa de Preto. Por conseguinte, foram debatidas e discutidas estrofes que apresentaram maior significação para os colaboradores, sujeitos informantes da pesquisa. Foi realizada ainda ilustrações e construção de um mosaico.

Ações do Ateliê Formativo Pedagógico III: Educação Antirracista

Ateliê Formativo Pedagógico II: A educação antirracista: uma busca incessante



No momento inicial foi feita uma tempestade de ideias a partir de cartaz Educação Antirracista gerado da seguinte questão: O que é ser um (uma) educador(a) antirracista? Seguiu-se em discussão, considerando posturas de professoras e professores em práticas experienciadas pelos sujeitos informantes da pesquisa em suas trajetórias de vida em situações pessoais, se desejassem, e/ou institucionais. O debate foi profícuo, profundo e emocionante. Perceber os gatilhos gerados pela discussão e a gama de informações proporcionadas, foi impactante.

fonte: <http://jornalpedagogia.com.br/2021/05/13/no-vas-historias-do-brmpo-da-velha-escala-cade/>

Objetivo: Estudar sobre Educação antirracista, a partir da análise do livro Pequeno Manual Antirracista de Djamila Ribeiro.

https://cozinhos.com.br/lixos.br/storage/ANEXO_SOCIOLOGIA_2%202%20BAIANO_PQUENO_MANUAL_ANTIRRACISTA_RIBEIRO_DJAMILA-v_51065988149#4.pdf

O momento seguinte, pautou-se em exposição dialogada de trechos retirados do Pequeno Manual Antirracista, a fim de análise de trechos extraídos para se pensar a educação antirracista. Tratar do racismo e como a sua construção se apresenta em todos os espaços sociais contemporâneos, exige entender os meandros que esse caminho percorreu e pautar a vida em sociedade numa concepção antirracista é uma exigência, se quisermos dar encaminhamentos mais eficazes no enfrentamento ao racismo.

No momento final distribuímos para cada sujeito da pesquisa excertos do manual supramencionado para leitura e argumentação acerca das provocações promovidas pelos contextos trazidos por Ribeiro (2019) sobre racismo. As considerações tecidas pela autora desperta o nosso olhar sobre a ideia de que não se trata de ser ou não racista. O antirracismo é uma construção de todas as pessoas envolvidas, com vistas a uma sociedade equânime, justa e solidária, exigência para os seres humanos que desejam igualdade de oportunidades para todas as pessoas.



DICAS DE LEITURA



Este livro celebra a beleza dos cabelos crespos e a importância da autoaceitação para mulheres negras. Com ilustrações de bell hooks, discute a identidade e a valorização da cultura afrodescendente, inspirando amor-próprio e orgulho em relação à herança cultural e estética.



Este livro narra as aventuras de crianças em uma vila rural, destacando laços familiares, amizade e tradições locais. Com linguagem cativante e ilustrações envolventes, ensina lições sobre respeito, cooperação e alegria comunitária.



Este livro político e reflexivo do rapper Emicida explora temas como identidade, racismo, desigualdade e resiliência. Com poesias e relatos íntimos, inspira autoconhecimento, empoderamento e esperança.

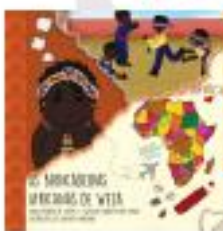


Este livro apresenta o projeto Espaço Criá, que aborda ancestralidade e contação de histórias africanas para crianças de 0 a 3 anos, e a memória da palavra para crianças mais velhas. Também inclui o Projeto Capoeira, explorando os sons e movimentos da capoeira para crianças de 0 a 5 anos.

Site: www.espaçocria.org.br/
<https://www.youtube.com/watch?v=...>



O livro é uma mistura de relato de viagem e reflexão pessoal, onde o autor compartilha suas experiências e aprendizados ao percorrer diferentes países africanos.



As páginas são preenchidas com ilustrações vibrantes e cativantes, que capturam a essência e a diversidade das tradições africanas. Além de proporcionar entretenimento, o livro também educa sobre a importância do jogo, da imaginação e do compartilhamento cultural.



É um livro escrito por bell hooks que desafia as normas convencionais de educação. A autora destaca a importância de uma abordagem pedagógica que seja inclusiva, crítica e transformadora.



Escrito por diversos autores especializados em diferentes áreas do conhecimento, o livro aborda temas como política, economia, cultura, sociedade e meio ambiente, proporcionando uma visão holística do continente africano no tempo atual.



É uma obra da filósofa e ativista Djamila Ribeiro que oferece orientações práticas e reflexões profundas sobre como combater o racismo no dia a dia. O livro apresenta uma série de ferramentas e estratégias para promover a igualdade racial e descontruir os preconceitos enraizados na sociedade.



É um livro escrito por Cida Bento que aborda o tema do racismo estrutural sob a perspectiva da branquitude. A autora revela na obra como a branquitude, enquanto um sistema de privilégios e no topo social, perpetua a desigualdade racial e contribui para a manutenção do racismo.



VÍDEOS PARA UTILIZAR



Kabengele Munanga - "Racismo - O crime perfeito"

<https://www.youtube.com/watch?v=5u7JslQ70ds>

YouTube - Crime perfeito - Kabengele Munanga

Ana Fátima Santos - As tranças da minha mãe

<https://www.youtube.com/watch?v=ag-guBITofY>



Ana Fátima Santos - As tranças da minha mãe - Ana Fátima Santos - CarosBons Dias - Maria de Medeiros



António Bispo dos Santos - Um saber que nos envolve com a vida

https://www.youtube.com/watch?v=ByWd8Gon8&list=PLR5OW_Lyr7NDrd0avHF3LopQXERWk658in0ex

António Bispo dos Santos - Um saber que nos envolve com a vida

EQUIPE

Edjane Gomes de Souza Soares
Organizadora

César Costa Vitorino
Colaborador

Rubervanio da Cruz Lima
Editor

Camila de Souza Pereira Brandão
Projeto Gráfico



REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A; OLIVEIRA, F. de; RODRIGUES, T. C. A criança negra e uma criança e negra. *Diversité*, Montrouge, v. 1, p. 1-8, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 3/2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, 2004a.

BENTO, M. A. S. (Org.). Educação Infantil, Igualdade Racial e Diversidade: aspectos jurídicos, políticos, conceituais. São Paulo: CEERT, 2012.

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

DIAS, L. R. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 661-674, 2012.

FINCO, D.; FARIA, A. L. G. Creches e pré-escolas em busca de pedagogias descolonizadoras que afirmem as diferenças. In: ABRAMOWICZ, A; VANDRENBROECK, M. (Org.). Educação infantil e diferença. Campinas: Papirus, 2013. v. 1, p. 14-32.

FINCO, D.; OLIVEIRA, F. A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil. In: FARIA, A. L. G.; FINCO, D. (orgs.). Sociologia da infância no Brasil [livro eletrônico] – Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

FRANCO, N. H. R.; FERREIRA, F. I. S. F. Pesquisar e educar para as relações étnico-raciais na educação infantil: uma luta contra o ruído do silêncio. *Revista Zero-a-seis*, v. 19, n. 36 p. 252-271 | jul-dez 2017.

OLIVEIRA, F. Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial? 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, São Carlos, 2004.

RIBEIRO, D. Pequeno Manual Antirracista. Companhia das Letras.

https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/de-igualdade-racial-na-educacao/?gad_source=1&gclid=EAlalQobChMIv8zLrOShhQMVGFIAB00Kw3JEAAAYASAAEgLZW_D_BwE



